

**DIE PLEK VAN
SELFOPVOEDING IN DIE VESTIGING VAN 'N
DEMOKRATIESE KULTUUR IN DIE
SKOOLMILIEU**

deur

HEINIE ANDRÉ BRAND

(POD., OD.HW., B.A., B.Ed., M.Ed.)



Proefskrif ingelewer vir die graad

DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE

aan die Universiteit van Stellenbosch.

Promotor: Prof. J.C. Steyn

STELLENBOSCH

1997

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

HEINIE A. BRAND

29 Oktober 1997.

DATUM

VERKLARING T.O.V. TAALVERSORGING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat ek hierdie proefskrif
taalkundig versorg het.

JOHAN VAN LILL

29 Oktober 1997.

DATUM

OPSOMMING

Hierdie studie is onderneem om die plek van selfopvoeding te bepaal in die vestiging van 'n demokratiese kultuur in die skoolmilieu.

Opvoeding van die kind en begeleiding van die volwassene, bied die raamwerk waarbinne die mens se vorming gestalte kry. Die mens is daaglik blootgestel aan verskillende invloede. Hy tree in verhouding met die wêreld en ander rondom hom, en ontwikkel sodoende vaardighede wat hom toerus vir die eise van die lewe. Die kind strewe daarna om as volwaardige mens gereken te word, terwyl die volwassene daarna hunker om die wese en kwaliteit van bestaan tot voller wasdom te laat ontwikkel. Opvoeding en begeleiding het selfopvoeding as verfynde produk. Deur selfopvoeding sou die mens onder persoonlike gesag uitdrukking kan gee aan sy eie potensiaal en is dit moontlik dat die mens word wat hy veronderstel is om te word.

Onderwys in Suid-Afrika word gekonfronteer met 'n gees van demokrasie wat ook in die samelewing toenemend strewe na vestiging. Demokrasie kan as leefwyse 'n werklikheid word, wanneer dit deur die individu as persoonlike lewenspatroon gedemonstreer en uitgeleef word.

Die skool is 'n sosiale eko-sisteem wat nie geïsoleerd gesien kan word van strukture binne die staatsorde en onderwysstelsel as breë gemeenskap nie. Dit is die taak van die skool op mikrovlak om die uitdagings van demokratisering te verreken en aan kinders relevante opleiding en lewenstoerusting te verskaf. Om hierdie ideaal te verwesenlik is dit ook nodig om strukture in die plaaslike gemeenskap, wat 'n impak op die skoolmilieu het, te ondersoek. Ourgemeenskap, skoolhoof, leierstrukture, onderwyser en leerlinge word rolspelers binne die skoolomgewing wat demokrasie as leefwyse kan voorhou en voorleef. 'n Demokratiese gees binne die skool skep die klimaat vir deursigtige leierstrukture. Didaktiese beginsels behoort in die klaskamer aktiewe deelname, groepwerk en onderhandelingsvaardighede aan te moedig, sodat 'n kurrikulum op gepaste

wyse hanteer kan word. Fasiliteerders behoort deur die hantering van relevante inhoude passiewe leerders tot aktiewe denkers te inspireer.

Wanneer die mens 'n gees van verdraagsaamheid, respek en erkenning openbaar, bestaan die moontlikheid dat demokrasie as leefwyse gevestig kan word. Demokrasie binne die skoolmilieu sou dan 'n belangrik bydrae kon lewer tot die vorming van volwaardige en toegeruste landsburgers. Die betrokkenheid van kinders en volwassenes by gebeure in 'n skool, behoort sodanig te ontvou in bestuurspraktyke en skoolaktiwiteite dat elke betrokke die geleentheid tot selfontplooiing en selfontwikkeling kan ervaar. 'n Demokratiese kultuur binne die skoolmilieu het die potensiaal om latente vermoëns van mense (leerders en onderwysers) te laat ontluk en tot voller realisering te bring. Spesifieke norme word deur doelgerigte begeleiding wenslike riglyne vir 'n akkommoderende lewensstyl.

Wanneer die mens verantwoordelikheid vir sy eie vorming aanvaar, kan selfopvoeding realiseer. Selfopvoeding het nie net implikasies vir die demokratiese skoolmilieu nie, maar ook vir die breë demokratiese gemeenskap. Selfopvoeding staan in diens van demokrasie, terwyl demokrasie juis selfopvoeding moontlik maak.

SUMMARY

This study was undertaken to determine the role self-education plays in establishing a democratic culture in the school milieu.

The child's education and the influence adult accompaniment plays in this, provide the framework within which human development takes place. The human being is exposed to diverse influences on a daily basis. He establishes contact with the world and those around him, and in the process develops skills which equip him for life's tasks. The child strives to be regarded as a complete human being, while the adult strives to develop his soul and quality of existence to greater completeness. Self-education is the refined product of education and accompaniment. By means of self-education, the human being may fulfil his own potential through personal authority, and is it possible that he becomes that which he is meant to become.

Education in South Africa is currently confronted by a striving towards democracy which also aims to be established in society. Democracy may become a way of life in reality, if demonstrated and employed by the individual as a personal life pattern.

School is a social ecosystem that should not be considered as isolated from structures in the state order and the education system as a broad society. It is the school's task on micro level to counter the challenges of democratisation and provide children with relevant training and life skills. To realise this ideal, it is also necessary to take a closer look at structures in the local community which have an impact on the school milieu. The parent community, headmaster, leader structures, teacher and pupils become role

players in the school environment who can employ democracy as a way of life. A striving towards democracy in schools creates the right climate for transparent leader structures. Didactic principles in the classroom should encourage active participation, group work and negotiation skills, so that a curriculum can be employed in the correct manner. Facilitators should inspire passive learners to become active thinkers through the way in which they handle the relevant contents.

When a human being demonstrates an attitude of tolerance, respect and recognition, there is a possibility that democracy can be established as a way of life. Democracy in the school milieu can then make an important contribution to the creation of fully developed citizens equipped with the necessary skills. In management practices and school activities, the involvement of children and adults should take place in such a way that every person can experience the opportunity for self-fulfilment and self-development. A democratic culture in the school milieu has the potential to develop the latent abilities of people (pupils and teachers) and bring it to fuller realisation. Specific norms become good guidelines for an accommodating lifestyle by means of goal-oriented accompaniment.

When a human being accepts responsibility for his own development, self-education can be achieved. Self-education not only has implications for the democratic school milieu, but also for the wider democratic society. It enriches democracy, while the latter, in turn, makes self-education possible.

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1: Oriënterende inleiding

1.1	Titelontleding	1
1.1.1	Demokrasie	1
1.1.2	Skoolmilieu	3
1.1.3	Selfopvoeding	4
1.2	Motivering vir studie	7
1.3	Probleemstelling	8
1.4	Doelstelling	12
1.4.1	Algemene doelstelling	12
1.4.2	Spesifieke doelwitte	13
1.5	Hipotese	14
1.6	Program van ondersoek	15
1.6.1	Hoofstuk 2: Begripsomskrywings	15
1.6.2	Hoofstuk 3: Selfopvoeding in agogiese verband	16
1.6.3	Hoofstuk 4: Skoolopvoeding vir demokrasie: 'n Eksemplariese studieoorsig	16
1.6.4	Hoofstuk 5: 'n Demokratiese kultuur - met toespitsing op die skoolmilieu	17
1.6.5	Hoofstuk 6: Rolspelers binne die skoolmilieu	18
1.6.6	Hoofstuk 7: Selfopvoeding in diens van demokrasie	18
1.7	Metodologiese verantwoording van die navorsing	19

Hoofstuk 2: Begripsomskrywing

2.1	Inleiding	23
2.2	Begeleiding	23
2.3	Opvoeding	27

2.4	Selfbegeleiding / Selfvorming / Selfopvoeding	32
2.4.1	Die self	33
2.4.2	Persoonlikheid	35
2.4.3	Selfopvoeding en die opvoedingsdoel	36
2.4.4	Verwante vorme: Selfaktualisering / Selfrealisering / Selfverwerkliking	38
2.4.5	Selfopvoeding in konteks van hierdie navorsing	39
2.5	Demokratiese kultuur	42
2.6	Skoolmilieu	45

Hoofstuk 3: Selfopvoeding in agogiese verband

3.1	Algemene oriëntering	52
3.2	Selfopvoeding in historiese perspektief	55
3.2.1	Manifestasies van selfopvoeding voor 500 n.C.	56
3.2.1.1	Die Indiese outagogie	57
3.2.1.2	Grieks-Romeinse outagogie	58
3.2.1.3	Die Hebreeus-Isrealities-Joods-Christelike outagogie	59
3.2.1.4	Nu-Testamentiese selfopvoedingsbedeling	60
3.2.2	Manifestasies van selfopvoeding vanaf 500 tot 1500 n.C.	60
3.2.3	Manifestasies van outagogie gedurende die tydperk 1500 tot 1800	62
3.2.4	Manifestasies van outagogie gedurende die moderne tyd (vanaf 1800 tot hede)	63
3.3	Selfopvoeding in agogiese perspektief	65
3.3.1	Onderskeibare relasies en begeleidingsmoontlikhede binne agogiese verband	65
3.3.2	Outagogie in pedagogiese perspektief	68
3.3.2.1	Outagogie by die kleiner kind	69

3.3.2.2	Outagogie by die peuter en kleuter	70
3.3.2.3	Outagogie by die laerskoolkind	72
3.3.2.4	Selfopvoeding by die groter kind	77
3.4	Selfopvoeding in andragogiese perspektief	80
3.4.1	Die andragogiese persoon en die andragogiese ander	80
3.4.2	Outagogie binne die andragogiese situasie	83
3.4.3	Outagogie buite die andragogiese situasie	85
3.4.4	Outagogie in die leefwêreld van die volwassene	86
3.5	Outagogie in gerontagogiese perspektief	90

Hoofstuk 4: Skoolopvoeding vir demokrasie - 'n eksemplariese oorsig

4.1	Inleiding	95
4.2	Skoolopvoeding vir demokrasie	96
4.2.1	Historiese agtergrond	96
4.2.2	Demokratiese opvoeding	98
4.3	Onderwys vir demokrasie	100
4.4	Eksemplariese oorsig	102
4.4.1	Brittanje	102
4.4.2	Die Verenigde State van Amerika	105
4.4.3	Pole	108
4.4.4	Afrika	113
4.4.5	Suid-Afrika	120
4.5	Politiek v. Onderwys: politiek-opvoedkundige afleidings	127

Hoofstuk 5: 'n Demokratiese kultuur - met toespitsing op die skoolmilieu

5.1	'n Demokratiese kultuur binne die breë gemeenskap	131
5.1.1	Historiese aanloop tot demokrasie	131
5.1.1.1	Voorwaardes binne 'n demokrasie vir 'n Suid-Afrikaanse politieke bestel	131
5.1.1.2	Enkele faktore wat druk geplaas het op 'n apartheids-era	132
5.1.2	Demokrasie - 'n werklikheid	134
5.1.3	Implikasies van 'n nuwe Grondwet	136
5.1.4	Die Handves van Menseregte	138
5.1.5	Pligte en funksies van die staat binne 'n demokratiese bestel, met die fokus op die onderwys en skoolmilieu	139
5.2	'n Demokratiese kultuur binne die plaaslike gemeenskap	143
5.2.1	Skoolgemeenskap	144
5.2.2	Kriteria vir vennootskaplikheid	148
5.2.3	Die rol en funksie van die gemeenskap en privaatsektor	149
5.3	'n Demokratiese kultuur binne die onderwysstelsel	154
5.3.1	Belangrike voorwaardes vir onderwysvernuwing in 'n demokratiese onderwysbestel	154
5.3.2	Inisiatiewe vir onderwysvernuwing in 'n demokratiese onderwysbestel	155
5.3.3	Historiese aanloop en gebeure in die demokratisering van die onderwysstelsel	156
5.3.4	'n Nuwe Nasionale Departement van Onderwys	157
5.3.4.1	Beleidsareas	158
5.3.4.2	Die Suid-Afrikaanse Skolewet	160
5.4	'n Demokratiese kultuur binne die skool	162
5.4.1	Demokratiese konsepte	164
5.4.2	Bestuur in 'n demokratiese skool	168

5.4.2.1	Leierskap	168
5.4.2.2	Bestuur van verandering	170
5.4.2.3	Kenmerke van 'n demokratiese skool	171
5.4.2.4	Kommunikasie binne 'n demokratiese skool	174
5.5	'n Demokratiese kultuur binne die kurrikulum	175
5.5.1	Kurrikulêre transformasie	175
5.5.2	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	178
5.5.3	Strukture vir kurrikulumontwikkeling	181
5.5.4	Die Skoolkurrikulum	183
5.5.5	Kurrikulumimplementering v. Kurrikulumontwikkeling	185
5.5.6	Kurrikuluminhoude in 'n demokratiese bestel	187
5.5.7	'n Nuwe kurrikulumbenadering vir skole in Suid-Afrika	189
5.5.8	'n Demokratiese benadering tot didaktiese praktyke	193
5.5.9	Evaluering	194
5.5.10	Slotopmerking	195
5.6	'n Demokratiese kultuur binne die klaskamer	195
5.6.1	Onderliggende beginsels	196
5.6.2	Klaskamerbestuurstyle	198
5.6.3	Klaskamerklimaat en demokrasie in die klaskamer	201
5.6.4	Dissipline in die demokratiese klaskamer	204

Hoofstuk 6: Rolspelers binne die skoolmilieu

6.1	Die rol van die gemeenskap	207
6.1.1	Vennootskaplikheid binne die enger gemeenskap	207
6.1.2	Verskeidenheid binne die gemeenskap	208
6.1.3	Gemeenskaps- en ouerregte	211

6.1.4	Gemeenskapsdiens aan die skool	213
6.1.5	Die skool se verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap	214
6.1.6	Die ouerhuis en gesinstrukture	215
6.1.7	Suksesvolle ouergemeenskap- en skoolverhoudinge	218
6.2	Die rol van die skoolhoof	220
6.2.1	Algemene oriëntering	220
6.2.2	Die skoolhoof se andragogiese plig	220
6.2.3	Die skoolhoof en beïnvloedingsfaktore	222
6.2.4	'n Demokratiese raamwerk vir bestuur deur skoolhoofde	222
6.2.4.1	Bemagtiging	223
6.2.4.2	Desentralisering	226
6.2.5	Die skoolhoof se aandeel in die vestiging van 'n skoolklimaat	228
6.2.6	Leierskapstyl van die skoolhoof	229
6.2.7	Sigbaarheid	232
6.2.8	Die skoolhoof se verhouding met mede-rolspelers binne die skoolmilieu	233
6.3	Die rol van leierskapstrukture binne die skool	235
6.3.1	Die plek van leierskapstrukture in verandering en vernuwing	235
6.3.2	Leierskap	238
6.3.3	Funksie van leierskapstrukture binne 'n demokratiese skool	242
6.3.4	Vorbereiding en indiensopleiding van leierspanne	243
6.3.5	Spanwerk	245
6.3.6	Leierskapstrukture	247
6.4	Die rol van die onderwyser	250
6.4.1	Inleiding	250
6.4.2	Die onderwyser as bemagtigde vernuwingsagent	251

6.4.3	Die herontwerp van onderwyserrolle	253
6.4.4	Die veranderde taak van die onderwyser in 'n demokratiese bestel	255
6.4.5	Die onderwyser in die klaskamer	258
6.4.6	Die onderwyser en sy verhouding tot die kind	261
6.4.7	Die onderwyser en professionele liggame	262
6.5	Rol van leerlinge	263
6.5.1	Kinderregte	263
6.5.2	Kinders en skool	265
6.5.3	Die aandeel van leerlinge in skoolbestuur	265
6.5.4	Leerlingdeelname aan die kurrikulum	269
6.5.5	Die aandeel van leerlinge by gemeenskapshandeling	270

Hoofstuk 7: Selfopvoeding in diens van die demokrasie

7.1	Samevatting	272
7.2	Selfopvoeding in diens van die demokrasie: Implikasies vir die skoolmilieu en gemeenskap	277
7.3	Gevolgtrekkings	285
7.4	Aanbevelings	288
7.5	Verdere navorsing	289

Bylae A: Informele vraelys	292
Bronnelys	308

DANKBETUIGING

Ek wil graag my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone en instansies betuig:

- * My innige dankbaarheid aan my Hemelse Vader sonder wie se krag en genade die voltooiing van hierdie studie nie moontlik sou gewees het nie.
- * Prof. J.C. Steyn as promotor, wat met grondige insig, duidelike visie en rigtinggewende gesprekke gehelp het om my denke te rig.
- * Prof. C.G. de Vries as vorige studieleier, vir die inspirasie om die akademiese wêreld verder te ontgin.
- * My eggenote, Monica, en dogters, Lené en Thandi, vir hulle liefde, begrip en aanmoediging.
- * My ouers vir baie gebede en opregte meelewing.
- * Die Laerskole Somerset-Wes, Excelsior, Gimnasium en Eversdal, wat bygedra het tot my vorming en die geloof bevestig het dat 'n demokratiese skoolmilieu moontlik is.
- * Die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir die beskikbaarstelling van studieverlof.
- * Mnr. J. van Lill vir keurige taalversorging en toewyding met tegniese versorging.
- * Mev. A. Fourie vir deeglike tikwerk.

HEINIE A. BRAND

Durbanville

Desember 1997

**"Civility is the fulfillment
of the promise of a
democracy."**

R.K. Calbrese

HOOFSTUK 1

ORIËNTERENDE INLEIDING

1.1 Titelontleding

"Die plek van **selfopvoeding** in die vestiging van 'n **demokratiese kultuur** in die **skoolmilieu**."

Selfopvoeding, demokratiese kultuur en skoolmilieu staan sentraal in die titel van die navorsing en blyk om die hoofgewigte te wees. Teen die agtergrond van die formulering van die titel, vereis dié kernbegrippe spesifieke verheldering. (Sien hoofstuk 2 vir 'n volledige analise.) In hierdie inleidende hoofstuk is die bedoeling nie om hierdie begrippe nader af te baken nie, maar om 'n kort oriëntering te bied van wat met die onderwerp van die studie bedoel word. In 'n vereenvoudigde omskrywing vra die ondersoek na die plek wat opvoeding, en dan spesifiek opvoeding deur die self, kan inneem sodat **selfopvoeding** kan bydra tot die vestiging van 'n spesifieke kultuur, nl. die **demokratiese kultuur**, soos dit realiseer binne die **skoolmilieu** as 'n begrensde lewensruimte van mense.

Die doel is daarom die bepaling van die spesifieke geldigheid van dié begrippe binne 'n nuwe tydsgewrig en konteks. Dit vereis dalk ook 'n vars verheldering ter wille van 'n moontlike veranderde geldigheid.

1.1.1 Demokrasie

As stamwoord dui **demokrasie** op die bestuur van 'n staat op sodanige wyse dat elke lid van die volk seggenskap het. Dit is dus nie gereserveer as 'n werktuig in die hande van enkeles nie, maar moet aan die sogenaamde

massa bestuursdeelname verseker. Verklarings om die begrip toepaslik te omskryf, is oral in lektuur beskikbaar. Mense dink, praat, skryf en leef demokrasie en elkeen voel hom/haar tuis binne 'n eie persepsie van dié begrip. Dit is ook moontlik dat wanneer verbandhoudende uitsprake gemaak word, dit totaal teenstrydig met die ware betekenis daarvan kan wees. Krüger (1994: 16) verduidelik dit as volg: *"Deur dus demokrasie as strydkreet aan te hef en terselfdertyd 'n ander die geleentheid om hul saak op 'n billike wyse te stel, misgun en selfs gewelddadig wil ontnem, skree teen enige aanvaarbare betekenis van demokrasie. Nie slegs is dit inbreuk op 'n ander se reg om te hoor en gehoor te word nie; dit is 'n totale miskenning van daardie persoon se reg en vermoë om 'n persoonlike besluit te neem."*

Binne 'n nuwe Suid-Afrikaanse bestel het die begrip demokrasie, in staatburgerlike verband, 'n hoë-orde-begrip geword. Sommiges oordeel dat die vestiging van demokrasie binne die grense van Suid-Afrika besig is om daaglik 'n sterker staanplek in die samelewing te kry. Ander oordeel weer: *"Demokrasie is ongeskik vir Afrika in sy geheel"* (Die Burger, 21 Mei 1994: 14). Die reikwydte en volledige impak van hierdie lewenswyse sedert inwerkingstelling binne die Suid-Afrikaanse konteks, kan egter nie nou al binne beperkte tyd verreken word nie. Demokrasie sal steeds deur evolusie sy geregverdigde bestaan in 'n verskeidenheid van samelewingsinstansies moet bewys.

Na die mening van die navorser, spreek Jacobs (1995: 14) die essensie van demokrasie baie eenvoudig aan deur te verklaar: *"It is a way of life."* Hierdie studie wil juis kyk na die *"way of life"* en bepaal of dit 'n haalbare ideaal is vir mense binne 'n spesifieke sisteem. Daar moet dus gekyk word na die vele verskyningsvorme van demokrasie as leefwyse, soos vertolk binne 'n verskeidenheid van lewensfilosofieë en ideologieë.

Vir die doel van die navorsing is dit belangrik om die term demokrasie in sy opvoedkundige verband skerp te omlyn, aangesien die skoolmilieu (sien 1.1.2.) 'n rigtinggewende koersaanduiding binne die formulering van die onderwerp is. As aanvaar word dat demokrasie as leefwyse deur opvoeding verwerf kan word, sal toerusting ontwerp moet word vir die fasilitering daarvan. Dit is merkwaardig dat daar in Suid-Afrika nog so min van opvoeding tot, en opleiding in, demokrasie tot stand gekom het. Moontlik bied Broodryk (1994: 142) 'n strategie aan as hy opmerk: "*Democracy can be taught and must be taught.*" Die onderskeiding of demokrasie **onderrig** kan word, **voorgeleef** kan word of deur opvoeding **verwerf** kan word, sal in die verdere ontvouing van argumente duidelik word.

Daarom moet demokrasie nie as 'n doel op sigself gesien word nie, maar eerder as 'n metode om 'n werkbare **lewenwyse** by geïdentifiseerde rolspelers te vestig. Die suksesvolle vestiging van demokrasie is nie alleenlik gesetel in sosiale, ekonomiese en ander strukture nie, maar vra van individue 'n spesifieke ingesteldheid teenoor die lewe. Die moontlikheid om 'n demokratiese kultuur binne 'n spesifieke milieu te vestig, blyk volgens die onderwerp van dié navorsing dus 'n ideaal om na te streef en verdien as 'n kernfokus aandag. Aangesien demokrasie homself nie kan vrywaar van belemmerende aktualisering nie, behoort bedreigings ter vestiging daarvan krities bespreek te word.

1.1.2 Skoolmilieu

Demokrasie het verskillende openbaringsvorme. As geïdentifiseerde omgewing, wil hierdie ondersoek spesifiek die skoolmilieu uitlig as 'n deel van die ingewikkelde samelewing waarbinne demokratiese beginsels gestalte kan kry. "*The school is the renewal agent of a democratic society ...*" is 'n uitspraak wat Calabrese (1994(a): 54) in dié verband maak. Die skool, as 'n **samelewingsinstituut**, bewys homself as deel van die opvoedings- en

onderwysnetwerk binne die gemeenskap en moet in 'n moderne tydsgewrig getrou bly aan sy geformuleerde missie vir 'n sinvolle bestaan. Soos die staat, kerk en ouerhuis sekere waardes en beginsels voorstaan, behoort die skool die veilige hawe te wees waarbinne rolspelers die lewe en sy intriges kan ervaar. Deur te voldoen aan die eis van kennisoordrag en die bevrediging van ander persoonlike en sosiale behoeftes, wil die navorser die skool verhef tot 'n primêre terrein waarbinne 'n demokratiese kultuur kan gedy.

1.1.3 Selfopvoeding

Opvoeding lê die terrein van die begeleidingswetenskap bloot. Dit beset die begeleiding van die mens vanaf sy geboorte tot sy sterwensoomblik. Die pedagogiek, andragogiek en die gerontagogiek omsluit verskillende dissiplines van hierdie wetensgebied. Begeleiding bly egter die gemene deler en vra binne elke terrein sy eie verheldering.

Opvoeding is 'n universele en 'n eg menslike verskynsel. Dit het ten doel om 'n verandering teweeg te bring. Dit verseker dus uitkomste wat verskil van die toestand voordat enige inwerking van watter aard ook al plaasgevind het. Met dit in gedagte wil hierdie navorsing die lig laat val op die impak van die algemene, maar ook spesifieke opvoeding wat in die skoolmilieu 'n verandering teweeg kan bring.

Binne elke spesifieke lewensruimte speel die individu, as die **self**, 'n belangrike hoofrol. Die mens, hetsy kind of volwassene, kan nie anders as om sy bestaan intens self te beleef nie. Die mens voltrek sy moontlikheidsvoorwaarde vir menswees juis in die omringende wêreld. Kilian (1968: 18) sluit by hierdie werklikheid aan. Hy is van mening dat "*die mens as daarwees deurdring is van die wêreld en die wêreld is deurweek van menslikheid*". Kilian en Viljoen (1974: 242) versterk dié gedagtegang in die

volgende uitspraak: *"Wanneer die mens sy teenwoordigheid in die wêreld binne 'n besondere situasie as momentele aanwesigheid van die wêreld as plek opvat vanwaar hy hom op die aanwesige werklikheid verhoudelik rig, proklameer hy homself as persoon. Hy is dus bewus van homself (self-bewus-syn) sowel as die verhouding wat tussen hom en sy wêreld bestaan."* Hy ontvang die lewe en gee (op grond van sy eie oortuigings) sin daaraan. Hy neem besluite en voer dit uit binne die raamwerk van sy eie waardesisteem.

Binne die skoolmilieu is verskillende mense daaglik betrokke by dit wat 'n skool van sy betrokkenes vra. Kinders word deur volwassenes tydens 'n leer- en opvoedingsituasie ontmoet, onderrig en begelei, terwyl beïnvloeding tot voordeel van die kind as doel nagestreef word. Wedersyds bly kinders en volwassenes in die opvoedingsituasie op mekaar aangewese. Van Rensburg en Landman (1984: 97) sluit hierby aan: *"Die mens wat iemand is, moet die mens word wat hy behoort te wees - dit is juis die ander van wie die sterkste appél kom om gedyend aan die eise van menslikheid te voldoen. Ander mense het daarom 'n groot plek en aandeel in die lewe van die mens."*

Andragogiese verhoudings binne die skoolmilieu figureer ook sterk. Klasonderwysers, vakhoofde, departementshoofde, adjunkhoofde en die skoolhoof funksioneer daaglik aan die hand van 'n spesifieke orde en interne maatreëls ter vestiging van 'n unieke etos binne die skool. Op hierdie manier word 'n bepaalde kultuur geskep met sy eie besondere kenmerke, gees en ingesteldheid.

Elke volwassene vervul in sy wedersydse verhouding 'n spesifieke begeleidingsfunksie wat rigtinggewend en ook korrekatief kan inwerk. Bouwman (1985(c): 9) bespreek die **diagogiese moment** binne die andragogiek. Hy verwys na die andragogiek as intensionele begeleiding of

die beïnvloeding deur een of meer mense (gewoonlik volwassenes) met die doel om laasgenoemde se welsyn te bevorder. Vir die doel van hierdie navorsing wil die navorser óók die klem laat val op die begeleiding van volwassenes betrokke by onderwys, aangesien hulle spesifieke bydraes binne die skoolmilieu van kardinale belang geag word. Indien hierdie andragogiese steungewing die gewenste uitwerking het, sal aangetoon kan word dat rolspelers, soos die skoolgemeenskap, onderwys- en ouerkorps, wel 'n bydrae te lewer het in die vestiging van 'n demokratiese kultuur.

Die kernvraag binne hierdie navorsing bly egter die plek van selfopvoeding binne die skoolmilieu. Wanneer die terme **selfopvoeding** en **selfvorming** beskou word, mag dit lyk na sinonieme en is 'n onderskeiding hier belangrik.

Binne die opvoedingsituasie vind positiewe vorming insidenteel en intensioneel plaas en staan bekend as **opvoeding**. 'n Massa invloede, positief en negatief, werk op die kind in en word deur selfopvoeding verwerk. Deur selfopvoeding, dit is die opvoeding van die self deur die self, gee hy uitvoering aan die doelbewuste, sowel as die onbewuste, bemoeienis van die volwassene met hom (Van Rensburg, 1984: 163). Na die bereiking van volwassenheid, gaan selfopvoeding oor in "*... selfvorming om sodoende aan sy volwassenheid onder persoonlike verantwoordelikheid van die individu self, groter inhoud in die sin van voller-volwassenheid te gee*" (De Vries, 1985: 38).

Ook binne die andragogiese situasie is sprake van 'n outagogiese moment wanneer die volwassene erken dat sy eie menswording nog nie voltooi is nie en dat hy steeds oor begeleidingsleemtes beskik. "*Hy is nie meer iemand se opvoedeling nie, maar sy eie. Dit is 'n geval van selfopvoeder en selfopvoedeling in een en dieselfde persoon*", aldus Oberholzer (1968: 378).

Dit skyn moontlik te wees om in die verloop van hierdie navorsing aan te dui

dat selfopvoeding, wat potensieel binne die mens opgesluit is, nie net moontlik is nie, maar ook binne spesifieke verband kan bydra tot die gebeure wat hom daaglik afspeel binne die skoolmilieu, sodat die vestiging van 'n baie spesifieke kultuur, nl. demokrasie as lewensingesteldheid, kan gedy.

1.2 Motivering vir studie

Die inwerkende krag van die mens op die vorming van ander, maak opvoeding (van kinders) en begeleiding (van volwassenes) moontlik. Geen kind of volwassene is volledig "klaar" in terme van sy bestaan alvorens die graf nie 'n werklikheid word nie (sien 1.1.3). Die skoolmilieu is 'n lewensruimte waar hierdie vormende uitwerking gestalte kan kry.

Bogenoemde het die navorser tot die oortuiging gebring dat alle invloede deur die mens verwerk moet word, hetsy deur aanvaarding of verwerping. Hierdie handeling kan nie deur enige persoon behalwe deur die **self** onderneem word nie. Die bestaan van selfopvoeding is vir die navorser 'n haalbare moontlikheid gegewe die spesifieke omstandighede waaronder dit geskied. Die milieu wat dié geleentheid tot selfopvoeding waarskynlik ten beste kan beskryf, behoort kenmerke soos **indiwiduele vryheid, erkenning, ondersteuning, begrip** en **wedersydse respek** te hê. Deur die daarstelling van sulke omstandighede, behoort die mens in staat te wees tot persoonlike motivering en sou selfontwikkeling, selfaktualisering en dus **selfopvoeding** die gevolg kan wees. Genoemde en aanverwante kenmerke is, na die mening van die navorser, te rym met 'n demokratiese ideaal wat strewe na vestiging binne 'n veranderende Suid-Afrikaanse samelewing.

Aangesien die navorser reeds jare in die onderwys betrokke is by verskillende skole, bestaan die persoonlike oortuiging dat 'n demokratiese kultuur binne die skool juis hierdie geleentheid tot selfopvoeding aan

betrokkenes sou kan bied. Die behoefte om hierdie moontlikheid aan die hand van deeglike navorsing te ondersoek, bied die motivering vir hierdie studie.

1.3 Probleemstelling

Die navorsingsprobleem kan eers werklik geformuleer word as dit in die lig van die historiese konteks en werklikheid van Suid-Afrika beskou word. In 1652 vestig die eerste Europeërs hulle aan die suidpunt van Afrika onder Nederlandse bewind. Hierdie bewind duur voort tot die tweede oorname deur Groot Brittanje, waarna die Kaapkolonie as deel van die Britse Ryk bestuur is. Die Groot Trek volg in 1836 en aparte Boererepublieke word gevestig. Die Anglo-Boereoorlog (1899 - 1902) volg en die twee republieke word weer Britse Kolonies. In 1910 word vier Britse Kolonies verenig onder 'n unie. Vroue ontvang stemreg in 1930. In 1936 word 'n aparte kieserslys vir swartes saamgestel, sodat hulle deur blankes verteenwoordig kan word.

Voor 1948 en ook daarna is die segregasiewerklikheid een wat die politieke terrein gedomineer. Die Nasionale party wen die verkiesing en begin sy beleid van afsonderlike ontwikkeling. Die skeiding tussen bevolkingsgroepe is 'n feit binne die samelewing en min gemeenskaplike terreine word erken.

Strukture soos rasseklassifikasie, instromingsbeheer, verbod op gemengde huwelike, toewysing van woon- en eiendomsreg en aparte geriewe dien as skansmuur vir aparte lewenswyses. Kleurlinge word in 1956 op 'n aparte kieserslys geplaas. 'n Wet van 1959 maak dit vir swartes moontlik om hulle in aparte tuislande te vestig; dit lei tot enkele onafhanklike state binne die R.S.A. Broodryk (1994: 143) lewer kommentaar oor toestande binne die land en vermeld: *"In the time since 1940's protests against a white government's policies increased. The non-violent struggle developed into an armed*

struggle during the 1960's. The struggle increased during the 1970's and 1980's, bringing the government under pressure."

In 1983 maak 'n verandering in die Grondwet voorsiening vir 'n driekamer-parlement. Dit word gevolg deur die toespraak van F.W. de Klerk op 2 Februarie 1990 waaroor Nelson Mandela (1995: 666) as volg skryf: "*... he truly began tot dismantle the apartheid system and lay the groundwork for a democratic South Africa.*" Die ANC, PAC en een-en-dertig ander onwettige organisasies word ontban. Sedert 1991 volg verskeie belangrike gebeure binne Suid-Afrika. Beriggewing lui: "*It was resolved that the first meeting of the Convention for a democratic South Africa (CODESA) would be held on 20 and 21 December 1991*" (Marais, 1994: 9). "*Met die belê van die konvensie was daar by talle Suid-Afrikaners die verwagting dat 'n nuwe era in die Suid-Afrikaanse politiek aangebreek het*" (Nelson, 1993: 18). 'n Tussentydse Grondwet maak voorsiening vir 'n oorgangsfase en op 27 April 1994 word die land se eerste nasionale, nie-rassige, een-mens-een-stem-verkiezing binne Suid Afrika gehou. Krüger (1994: 16) bestempel dit as volg: "*Verkiesingstyd - die weg na demokrasie.*" In Mei van dieselfde jaar word mnr. Nelson Mandela ingehuldig as eerste Staatspresident in 'n demokratiese Suid-Afrika. Op 8 Mei 1996 word die eerste volwaardige grondwet onderteken wat demokrasie binne 'n samelewing sou inlei.

Wanneer 'n analise van dié kort historiese terugblik gedoen word, is dit duidelik dat 'n gebrek aan demokratiese beginsels juis 'n aanduiding gee van die politieke pad wat oor dekades binne hierdie land sy verloop gehad het. In Suid-Afrika se ontwikkeling is eerder sigbare tekens wat spreek van toestande wat eintlik die teendeel van 'n demokratiese strewe bewys. As aan nasiebou, sosiale bewussyn, respek vir gelyke regte en die verwerping van geweld gedink word, as maar enkele kenmerke aanwesig binne 'n demokratiese bestel, spreek die volgende sonder verduideliking: "*... it was a crime to walk through a Whites Only door, a crime to ride in a Whites Only*



bus, a crime to use a Whites Only drinking fountain, a crime to walk on a Whites Only beach, a crime to be on the streets after 11 p.m., a crime not to have a pass book and a crime to have the wrong signature in that book, a crime to be unemployed and a crime to be employed in the wrong place, a crime to live in certain places and a crime to have no place to live" (Mandela, 1995: 172).

Demokrasie vra die uitlewing en vestiging van 'n mensgerigte gemeenskap, wat nie deur sosiale manipulasie geïnhibeer word nie. Dit vra die ontwikkeling en bestuur van 'n selfstandige maatskappy wat vry is van politieke bybedoelings. Dit vereis 'n lewenswerklikheid wat ruimte bied vir medemenslikheid, deelnemende besluitneming, kritiese denke en sinvolle dialoog. Grondvorme eie aan menswees behoort in 'n demokrasie ingebed te wees en vra dat vryheid, regverdigheid, billikheid, eerlikheid, individualiteit en ander waardes deel word van 'n kultuur wat binne die harte van mense sal gestalte kry in opvattinge, houdings en dade.

Indien hier dan sprake is van 'n **hartsverandering**, is dit belangrik dat die oorsprong daarvan geïdentifiseer word. Dit is duidelik dat die houding van die samelewing behoort te verander en dat die skepping, onderhouding en uitbouing van 'n demokratiese gesindheid afhanklik is van die gedrag wat deur mense verwerf moet word.

Die praktyk leer ook dat mense, ten spyte van die feit dat die land reeds amptelik op 'n demokratiese pad geplaas is, nie ewe geredelik bereid is om 'n konstruktiewe bydrae te lewer nie. Redes hiervoor is voor die hand liggend: Baie Suid-Afrikaners het vanuit 'n bepaalde historiese perspektief 'n eie raamwerk van denke en oortuigings, wat nie altyd maklik en gou veranderbaar is nie. Twyfel, onsekerheid en wantroue in die transformasieproses kan 'n gees van pessimisme tot gevolg hê. Politieke verdraagsaamheid ontbreek dikwels en bewyse van legitimiteit en

effektiwiteit van die regering kom onder verdenking. Aangesien nuwe leierskap en strukture na vore tree, is die eis groot om te demonstreer dat daar met die nodige sensitiwiteit na alle betrokkenes se belange omgesien word. *"We may then shake off myths about our past and illusions about our future, and come to realise that the most worth-while features of political life are immanent in the institutions which we in fact have. Our problem is to convince ourselves of this as well as to convince our children"* (Peters, 1972: 319).

Die navorser is van mening dat om bogenoemde ideaal te verwesenlik, landsburgers **opgevoed** en **begelei** behoort te word om demokratiese norme te internaliseer. Dit skyn belangrik te wees om ook jong, wordende burgers sodanig **in te lei** in 'n demokratiese kultuur, dat hulle die hoeksteen kan vorm van 'n veranderende samelewing.' As die skool as "speelplek" van die lewe getipeer kan word, sal sy "spelers" intens aan die "spelreëls" van die lewe blootgestel moet word. Die skool het die taak om die wordende generasie te voorsien van toepaslike toerusting wat benodig word deur die maatskappy en is ook die plek waar menslike saamleef en saamwerk voltrek behoort te word (Pretorius, 1988: 67).

Buite skoolverband word leerders aan die lewe blootgestel en gekonfronteer met die eise van die samelewing. Die skool met sy personeel moet dus gesien word as front, wat getrou ook aan 'n demokratiese ontwerp, die kind se toekoms voorop stel, sodat 'n demokratiese lewensbeskouing gevestig kan word.

Indien die samelewing dan in die rigting van 'n groter wordende demokrasie beweeg, sal die onderwys en opvoeding ook sodanige aanpassings moet akkommodeer en demonstreer. Die navorser is van mening dat die skool in staat behoort te wees tot kreatiewe vernuwings om 'n geskikte demokratiese kultuur te skep, maar ook om sodoende demokrasie in die samelewing te

bewerkstellig. Die vraag is of die skool, dikwels ook met sy eie historiese burokratiese stelsels en gebruike, die nodige aanpassings kan maak om aan hierdie eis te voldoen. Sy volwasse lede is ook dieselfde mense wat die samelewing uitmaak en kan nie los gesien word van hulle spesifieke historiese ontwikkelingspad nie. Tradisioneel was die skool 'n plek waar opdragte gegee is, waar “gesê” is en daarvolgens gehandel moes word. 'n Moderne klem vra dat leerders die vaardighede ontwikkel om kreatief met planne na vore te kom. Hulle moet vars metodes ontwikkel, sodat hulle met 'n probleemoplossende gesindheid na die lewe kan kyk.

Wanneer die titel van die navorsing weereens beskou word, is dit duidelik dat die persoon van die self in die vestiging van 'n spesifieke kultuur 'n prominente rol te speel het. Opvoeding, blootstelling, die inwerking van invloede en die skep van 'n ideale ruimte ter wille van vorming, sal geen waardevolle vrugte afwerp indien die self nie bereid is om tot die gebeure toe te tree nie. Onder persoonlike verantwoordelikheid behoort opvoeding voort te gaan ter wille van **selfrealisering** en **selfververwesening**. Selfopvoeding as **lewenslange, ontplooiende opvoedingsgebeure** word dan binne die selfbewuste mens voltrek (Bouwman, 1985: 6).

1.4 Doelstelling

1.4.1 Algemene doelstelling

As algemene doelstelling wil die navorser vasstel watter rol **selfopvoeding** speel om, binne 'n **skool** se eko-sisteem, 'n **demokratiese kultuur** te vestig en uit te bou.

1.4.2 Spesifieke doelwitte

Spesifieke doelwitte word as volg geformuleer:

1. Om die term **demokrasie** deeglik te omskryf, sodat sy betekenis in 'n moderne tydsgewrig duidelik na vore sal tree.
2. Om die **noodsaaklikheid** van 'n demokratiese kultuur binne die Suid-Afrikaanse gemeenskap aan te dui, veral gesien teen die agtergrond van 'n apartheidsverlede en die verwoestende uitwerking daarvan op die breë bestel.
3. Om demokrasie in sy verskillende **verskyningsvorme** te beskou en te fokus op die aanneemlikheid daarvan in Suid-Afrika.
4. Om die **verband** tussen onderwys en demokrasie te beskryf, sodat die eise wat die implementering van demokrasie stel aan diegene wat daarby betrokke is, duidelik geïdentifiseer word. Anders gestel: of onderwys en opvoeding werklik die ondersteuning aan die vestiging van die demokrasie kan bied wat dit veronderstel is om te doen.
5. Om 'n aanduiding te kry van vordering wat in **onderwysstelsels** van ander lande gemaak word in die vestiging van 'n demokratiese kultuur.
6. Om 'n aanduiding te kry van wat 'n werklike **demokrasiekultuur** beteken, met die fokus op praktyke wat daaglik gestalte vind in die skoolmilieu, vanaf makrovlak (soos die onderwysstelsel) tot op mikrovlak (binne die klaskamer).

7. Om die relevante **rolspelers**, en hulle onderlinge verhoudinge, te identifiseer wat betrokke is by die moontlike vestiging van 'n demokratiese kultuur binne die skoolmilieu.
8. Om te bepaal watter **begeleidingsfunksies** binne die skoolmilieu aandag verg en uitgebou behoort te word, sodat rolspelers kan ontwikkel en die saak van die skool en demokrasie gelyktydig gedien kan word.
9. Om die rol van die **self** en sy aktualisering binne agogiese verband te beskryf.
10. Om die plek van **selfopvoeding** in diens van 'n demokratiese skoolmilieu en gemeenskap te verwoord, en ten slotte:
11. Om **aanbevelings** te maak vir verdere navorsing binne hierdie en aanverwante navorsingsterreine.

1.5 Hipotese

Die navorser stel die volgende breë hipotetiese uitgangspunt: **Opvoeding van die self, soos dit gestalte vind by erkende rolspelers, kan bydra tot die vestiging van 'n demokratiese kultuur in die skoolmilieu.**

Bogenoemde breë hipotese kan verdeel word in spesifieke hipoteses, nl.:

- * Die mens dra binne homself die moontlikheid om sodanig vir sy eie opvoeding verantwoordelikheid te aanvaar, dat hy begeleidingshulp toenemend as oorbodig beskou en beleef.
- * Die skoolmilieu word geïdentifiseer as 'n terrein waarbinne 'n

demokratiese kultuur aan betrokke rolspelers bekendgestel kan word.

- * Erkende onderwysvennote het 'n belangrike bydrae te lewer om die skool te ondersteun in die strewe na die vestiging van 'n demokratiese leefwyse.
- * Onderwys en opleiding kan vaardighede, as toerusting, voorsien vir die internalisering van 'n demokratiese leefwyse.

1.6 Program van ondersoek

Na aanleiding van die geformuleerde hipoteses, word die volgende program van ondersoek gevolg:

1.6.1 Hoofstuk 2: Begripsomskrywing

Kernbegrippe, sowel as aanverwante begrippe, soos in die titel verwoord, moet eerstens deeglik onder die vergrootglas geplaas word. **Opvoeding**, **vorming**, en **begeleiding** mag dalk na sinonieme lyk, maar kan in terme van toepaslikheid tog van mekaar verskil. 'n Bespreking van opvoeding en selfopvoeding moet teen die breë agtergrond van **begeleiding** gesien word. Laasgenoemde sluit juis hierdie begrippe in en akkommodeer die betekenis, sowel as die realisering daarvan in die praktyk. Die begrip **demokrasie** is vir die meeste mense algemene terminologie. Die moontlikheid bestaan egter dat 'n geantisipeerde betekenis tot foutiewe toepassing kan lei. Die definiëring, ontwikkeling en toepassing van 'n demokratiese kultuur word vir bespreking aangebied. Op hierdie wyse kan die haalbaarheid van die demokratiese ideaal in die voltrekking van die navorsing bepaal word. Vir min mense is **skool** en 'n **skoolmilieu** vreemde begrippe. Afhangende van 'n eie en unieke belewing van

skool, stem persepsies waarskynlik ooreen. Tog vra hierdie begrip in 'n moderne tydsgewrig 'n vars verheldering.

1.6.2 Hoofstuk 3: Selfopvoeding in agogiese verband

In hierdie afdeling van die navorsing word selfopvoeding as verskynsel in agogiese verband, vanuit 'n historiese perspektief, bekyk. Selfopvoeding, soos dit vergestalt op **pedagogiese**, **andragogiese** en **gerontagogiese** vlak, word aan die toets van toepassingsgeldigheid binne die raamwerk van dié navorsing onderwerp. Die navorser is van mening dat, binne die komplekse aard van verhoudings en talle begeleidingsituasies in die skoolmilieu, mense op verskillende vlakke ingestel en afhanklik is van begeleiding van 'n eiesoortige aard. Die impak van die ander persoon binne die mens se onmiddellike omringende wêreld het die moontlikheid om sy wêreld te verruim en sy lewe voller te maak op grond van 'n opregte bemoeienis.

1.6.3 Hoofstuk 4: Skoolopvoeding vir demokrasie: 'n Eksemplariese studieoorsig

Dit is nodig om demokrasie en onderwys met mekaar in verband te bring, anders sou geformuleerde navorsingdoelwitte geheel en al faal. **Demokrasie in die onderwys** en **demokratiese onderwys** verdien verheldering ter wille van die begronding van **demokrasie in die samelewing**. Die aanvaarbaarheid van 'n demokratiese opvoedingsteorie en die versoenbaarheid daarvan met die werklikheid, sal die haalbaarheid, suksesvolle internalisering en vestiging deur mense bewys. Dit is nodig om oorsigtelik na verskyningsvorme in verskillende lande sowel as in Suid-Afrikaanse konteks te kyk. Enkele afleidings vorm die slotbeskouing van hierdie hoofstuk.

1.6.4 Hoofstuk 5: 'n Demokratiese kultuur - met toespitsing op die skoolmilieu

In Suid-Afrika bestaan daar genoegsame bewyse van die toenemende vestiging van demokrasie binne die staatsbestel. 'n Demokratiese kultuur verskyn ook tans binne die onderwysstelsel en vind neerslag in die vestiging van nuwe provinsiale strukture. Die verbondenheid van die onderskeie provinsiale regerings aan hulle eie onderwysdepartemente, dra 'n eie unieke en wordende demokratiese kleur en word gemotiveer deur die behoeftes van rolspelers binne die stelsel. Die amalgamasie van afsonderlike departemente tot een nuwe eenheidstruktuur wat finaal die apartheids-era vaarwel toeroep, is 'n werklikheid waarbinne die onderwysstelsel tans opereer. Gesamentlike visies en missies word nuut geformuleer en betrokkenes begin met hernude ywer sin en betekenis gee aan 'n nuwe bestel. Vervreemde onderwysvennote ontdek gemeenskaplikheid van belange en identifiseer universele uitdagings. Nuwe streeks- en areagrense verwyder die skeidslyn tussen gemeenskappe wat gewoon was daaraan om elkeen op sy eie afsonderlike akker te funksioneer. Tradisionele munisipale grense skep leefruimtes vir nuwe gemeenskappe wat gesamentlik begin soek na die vestiging van demokratiese norme en waardes. Ook binne die skoolgemeenskap word die reg en plek van vennote opnuut omskryf, om sodoende die strewe na demokratiese ideale sinvol in beweging te bring. Deelnemend word onderwysers en selfs leerlinge op verskillende vlakke betrokke by die erkende organisasiestrukture en word die sinvolheid van kundige bydraes positief beleef. Die klaskamer, sowel as leer- en onderrigstrategieë, kry 'n kleur wat toenemend karaktereienskappe van demokrasie weerspieël. Binne al bogenoemde wêreldes staan die eis van 'n hartsverandering sentraal en is die gesindhede van individue van kardinale belang. Alleen

indien hierdie leefwyse sigbaar word, kan daar sprake wees van die geleidelike vestiging van 'n demokratiese kultuur.

1.6.5 Hoofstuk 6: Rolspelers binne die skoolmilieu

Strukture binne enige verband word deur mense verander, gevestig, uitgebou en onderhou. Dikwels word die blaam vir oneffektiwiteit en onaanvaarbaarheid van die maatskappy onregverdiglik geplaas op die maatskappy self, terwyl dit juis die rolspelers daarbinne is wat as skuldiges geëien behoort te word. Binne die formele sowel as informele sektore, waarna in die vorige hoofstuk verwys is, is talle rolspelers aanwesig. Hulle beïnvloedingsfeer en reikwydte van bemoeienis behoort skerp omlyn te word. Die ouergemeenskap, skoolhoof, leiers binne die skool se personeel, onderwysers en leerlinge kan binne die skoolmilieu 'n verskil maak en sodoende betekenis gee aan die pad ter vestiging van 'n demokratiese kultuur. Deurgaans word in hierdie hoofstuk 'n aanduiding gegee van die hulp tot selfopvoeding, deur die skep van demokratiese stelsels en die begeleiding van rolspelers in agogiese verband.

1.6.6 Hoofstuk 7: Selfopvoeding in diens van demokrasie

Selfopvoeding het ten doel om die mens in staat te stel om homself binne die gemeenskap op 'n verantwoordelike wyse te handhaaf. Wanneer die self duidelikheid kry oor sy eie aandeel in die vorming van die self, kan die mens 'n bydrae lewer in diens van demokrasie. Sodoende tree die betekenisvolle uitkomst van selfopvoeding duidelik na vore. Selfopvoeding het nie net implikasies vir die demokratiese skoolmilieu nie, maar ook vir die breë demokratiese gemeenskap.

1.7 Metodologiese verantwoording van die navorsing

Geen navorsing kan doelloos en sonder enige verwysingsraamwerk geskied nie. Die aard en inhoud van navorsing bepaal die keuse en geskiktheid van metodes. Mouton (1988: 134) haal Popper se werk, *Conjectures and Refutations* aan, waarin die volgende belangrike gedeelte voorkom: "..., for the scientist by his theoretical interests, the special problem under investigation, his conjectures and anticipations, and the theories which he accepts as a kind of background: his frame of reference, his 'horizon of expectations.'"

Die koers en pad waarlangs gehandel en beredeneer word, sal dus 'n invloed uitoefen op die geldigheid en wetenskaplikheid van enige bevindings. Die navorser is van mening dat hierdie navorsing sterk sal moet berus op 'n veelheid van metodologiese benaderings. Grové (1992: 32) verwys hierna as 'n **metode-pluralisme**. Labuschagne (1992: 654) omskryf laasgenoemde benadering as 'n wysgerige en lewensbeskoulike stelsel wat verskillende standpunte en beginsels erken, sonder dat die een die ander hoef uit te sluit. 'n Soeke na insig en verheldering staan primêr en dien as vertrekpunt.

Die volgende **metodes** sal in wisselwerking en in hul vervlegtheid toegepas word:

Langs die weg van die **fenomenologiese metode** wil die navorser kyk na die wesenskenmerke van die opvoedings- en onderwysfenomene. Langeveld (1971: 29) verwys na dié metode wanneer hy die "*verschijnsel ... alleen alz zodanig analyseren. Wij willen het niet interpreteren uit een andere bron dan uit zichzelf*". Opvoeding en selfopvoeding moet as sodanig bestudeer word, soos wat dit as verskynsel bestaan.

Aangesien die navorsing gebed is in die werklikheid van heersende tendense en toestande in die samelewing, is dit nodig om presies te beskryf **wat is**. Hierdie deskriptiewe benadering tot navorsing is gerig op die bepaling van die aard van 'n situasie, soos dit ten tye van die navorsing is. Die duidelike waarneming van die huidige status van 'n aktuele saak (soos die ontvouing van demokrasie) eis korrekte beskrywing van wat verkry word uit 'n studie van dokumentêre en nie-geskrewe bronne. Eersgenoemde sluit die bestudering van navorsingstukke, beleidsdokumente, koerante, Witskrifte, tydskrifte en ander tersaaklike literatuur in. As deel van nie-geskrewe materiaal ag die navorser dit noodsaaklik om die inhoud en uitkomst van persoonlike onderhoude en gesprekke te ontleed en te verwerk, om indrukke van toepassing te maak. Afleidings, na bywoning van kongresse en bestudering van referate, word ook gebruik.

Die skrywer is van mening dat konseptualisering moontlik is wanneer tendense ontdek en verstaan word. Die **Hermeneutika** of **Uitlegkunde** bied hierdie raamwerk as navorsingsbenadering. Feite wat die navorser deur opvoedingservaring versamel, behoort in sinsamehangende verband geplaas te word en deurgaans interpreterend en verklarend verwerk te word.

'n Tema soos demokrasie het geskiedkundige wortels en beskik daarom oor 'n bepaalde **historiese** verloop. Dit is belangrik om gegewens uit die verlede in te samel, sodat implikasies daarvan met die hede en die toekoms in verband gebring kan word. Grové (1992: 33) gebruik die insigte van Venter (1986) om hierdie metode as volg te beskryf: "*Die navorsingsprojek is nie maar bloot as 'n gegewene aanwesig nie, maar moet moeisaam aan die hand van die probleem- of vraagstelling aan die opvoedingsverlede ontworstel word.*" Die navorser het dus die verantwoordelikheid om te verduidelik **wat was** en kan nie sy studieveld rekonstrueer om by sy plan of oortuiging in te pas nie. Daar is reeds verwys na die werklikheid van die apartheidsera en die faktore wat druk uitgeoefen het op die stelsel. Ook die

onderwys as sisteem spreek van 'n evolusionêre ontwikkeling oor jare en moet gevolglik vanuit hierdie perspektief beskou word.

Met die oog op die ontbloting van die werklikheid is dit nodig om na ander spesifieke voorbeelde van demokratiese onderwys te kyk, soos dit ontwikkel het en tans funksioneer. Enkele lande word **eksemplaries** aangebied, sodat dit as voorbeeld, bevestigend of ontkennend, vir Suid-Afrikaanse tendense kan dien. Sodoende kan waardevolle lesse by ander wêreld geleer word.

As erkende navorsingsmetode word die beginsels van **metabletika** in hierdie navorsing deurlopend gebruik. Die ontwikkeling en vestiging van enige demokratiese stelsel of struktuur getuig van verandering en aanpassing. Hierdie verandering is dikwels geen radikale verandering nie, maar 'n geleidelike omstandighedsverandering. Daar moet dus gepoog word om die gebeure as werklike gebeure in tyd te beskou en ook so te begryp. Dit is dan moontlik om, via die pad van verandering wat genoodsaak word deur bepaalde omstandighede, te soek na fundamente en hoekstene wat in 'n nuwe stelsel opgerig kan word.

Die navorser ag dit ook nodig om in 'n beperkte mate gebruik te maak van **kwalitatiewe tegnieke**. Geen volwaardige empiriese studie, ooreenkomstig spesifieke prosedures en statistiese verwerkings is onderneem nie. Terugvoering uit informele vraelyste (sien Bylae A), gegewens uit onderhoude en die bestudering van gevallestudies binne die skoolmilieu het dan uitsluitlik ten doel om as praktiese navorsing insigte te bevestig of om aanduiding te gee van rigtingverandering en herdefiniëring van bestaande kennis. Hierdie terugvoer word op 'n geïntegreerde en verwerkte wyse in die navorsing gebruik.

Die **etnografiese metode** as navorsingstegniek steun sterk op die waarde van waarneming van die werklikheid soos dit sigself aanbied. Dit stel die

navorser in staat om daagliks, vanuit 'n werksmilieu, na die ontvouende praktyk te kyk en met begrip die ervarings en aksies van rolspelers gade te slaan. Die voordeel van saamleef en outentieke belewing van stelsels in die praktyk, het besliste waarde en word gereken betroubaar en verhelderend te wees tydens hierdie navorsingsproses.

Die titel van hierdie navorsing skep 'n probleem van versoenbaarheid en koppelbaarheid van die begrippe **selfopvoeding** en **demokrasie**. Die navorser word gemotiveer vanuit Kühn se paradigma-teorie, soos aangehaal deur Mouton (1988: 149), wat die oorkoepelende doelstelling tydens normale wetenskapsbeoefening onder andere juis sien as die oplossing van probleme. *"Bringing a normal research problem to a conclusion is achieving the anticipated in a new way, and it requires the solution of all sorts of complex instrumental, conceptual and mathematical problems ... What then challenges him is the conviction that, if only he is skilful enough, he will succeed in solving a puzzle that no one before has solved or solved as well."* Hierdie navorsing eis derhalwe besinnende, **probleemoplossende denke** ter wille van die soeke na sin en waarheid in die konteks soos deur die titel omskryf.

Ten einde die korrekte besluite te neem oor inligting wat op genoemde wyses ingesamel is, wil die skrywer akkoord gaan met die volgende uitsprake: Metodologie beteken volgens Mouton (1990: 16) *"... niks anders as die logika onderliggend aan die implementering van wetenskaplike metodes in die bestudering van die werklikheid"* nie. Die navorsingsproses is derhalwe 'n spesifieke soort **besluitnemingsproses** oor die model, teorie, metode, meetinstrumente en bevindinge. Kaufman (1944) rapporteer hieroor in Mouton (1990: 16): *"Research methodology is the theory of correct scientific decisions."*

HOOFSTUK 2

BEGRIPSOMSKRYWINGS

2.1 Inleiding

Om hierdie onderwerp sinvol te hanteer, is dit nodig om tersaaklike begripsomskrywings te gee. Hoewel die kernbegrippe in dié navorsing reeds deur baie skrywers verwoord en geïnterpreteer is, blyk dit nodig te wees om 'n algemene, sowel as die spesifieke omvang van betekenis daarvan binne die konteks van dié navorsing te plaas. Die doel van hierdie navorsing is die bepaling van geldigheid binne 'n nuwe tydsgewrig, asook die werp van nuwe lig op reeds bestaande kennis.

2.2 Begeleiding

Hoewel **begeleiding** nie as herkenbare term binne die titelformulering verskyn nie, moet die navorsing teen die agtergrond van die omvattende wetensgebied, nl. die begeleidingswetenskap, gesien word. Die oorsprong hiervan kan gevind word in die begeleidingsgedagte wat te vinde is binne die term **opvoeding**. Oorspronklike Griekse, Germaanse en Romaanse verwysings huisves "leiding" en "begeleiding na bo" duidelik en wys daarop dat "iemand" begelei moet word "êrens heen" en dat daar "iemand" aanwesig moet wees om dié begeleiding waar te neem (De Vries, 1985: 13).

Die wetenskap wat 'n studie maak van die totale begeleidingsgebeure van die mens van die wieg tot die graf, word **Agologie** of **Agogiek** genoem (Van Rensburg, 1984: 7). Waar pedagogiek dui op die begeleiding van die kind (*pais*), dui andragogiek op die begeleiding van die volwassene (*agogos*) en

gerontagogiek op die begeleiding van die bejaarde (*geroon*). Dit is belangrik om te let op die volledige betekenis van die komponent "ago" wat in die Grieks vir 'n volledige sin staan, nl. "Ek lei." Smit sluit hierby aan deur te verduidelik: *"Ek neem die inisiatief; hy wys die weg en neem iemand mee ... Wie ped-ago-gies sê, sê eksplisiet dit wat met kinder-lei-ding as kinderbegeleiding te doen het"* (Smit, 1980: 38).

Leidinggewing is egter in elke bestaansniveau eiesoortig, aangesien menslike bestaan nooit 'n stempel van klaarheid dra nie. Peda-, andra-, en gerontagogiek is 'n besondere normatiewe perspektief op die mens en dui op die moontlikheid van 'n toereikender verwerkliging van bestaan.

Van Rooyen (1973: 323) spreek 'n belangrike perspektief aan wanneer hy verklaar: *"Leiding gee en die selfbewandeling van sy lewensweg dui daarop dat albei konstituente van die opvoedingsgebeure aktief medebepalend is vir die realisering van die opvoedingsweg."* Ongeag wie by die begeleidende handeling betrokke is, bly mense op mekaar aangewese. Hulle is gemeenskapsgebonde aangesien hulle menswording van medemense afhanklik is. Bemoëienis en begeleiding hang dus nou saam met die eerlike geneëntheid waarmee bogenoemde konstituente op mekaar toegespits en deur handeling by mekaar betrokke is. Die navorsers sal hier verder wil kwalifiseer deur by te voeg dat dit nie alleen waar is van die opvoedingsgebeure, soos dit gestalte vind in die bemoëienis met kinders nie, maar inderdaad krities belangrik is vir die suksesvolle begeleiding op elke ander agogiese vlak, soos voorheen verduidelik.

Toegespits op die onderwerp ter sake, is dit nodig om te let op die belangrikheid van begeleiding as deel van 'n proses waar demokrasie as lewenswyse by mense gevestig moet, kan of behoort te word.

Die volgende belangrike onderskeiding behoort hier gemaak te word:

1. Kan demokrasie onderrig word?
2. Behoort demokrasie voorgeleef te word?
3. Kan 'n mens opgevoed word om demokrasie te laat gestalte kry in daaglikse handeling?

Die navorser is van mening dat die beantwoording van hierdie vrae opgesluit lê in die gevolgtrekkings en bevindings van dié navorsing (sien 7.3).

Dit word algemeen aanvaar dat 'n opgevoede persoon oor 'n ruim hoeveelheid vaardighede en kennis moet beskik vir besluitneming, korrekte en sinvolle gedrag, die beoefening van 'n beroep en vir sosiale meelewendheid (Du Plessis, 1996: 22).

Begeleiding, opleiding, onderwys, onderrig en leer is nie teenstrydig met opvoeding nie, maar eerder 'n aanvulling of voorsetting van opvoeding. Leer, en dan spesifiek opvoedende leer, is deel van die daaglikse menslike handeling. De Wet (1981: 1) verduidelik dat leer "*n proses of handeling is met min of meer duursame, permanente resultate waardeur die nuwe gedragsmoontlikhede van die persoon ontstaan of reeds aanwesige gedragswyses verander kan word*". Deur onderrig word doelbewus gepoog om sodanige leiding te gee dat leer suksesvol kan plaasvind. Onderrig, as term, word hier gebruik by gebrek aan 'n ander woord. 'n Oorbeklemtoning van onderrig en leer (*teach*) motiveer 'n skrywer soos Paulo Freire om hom hierteen uit te spreek. Leer kan nie oorbeklemtoon word ten koste van die vaardigheidsopvoeding nie. Steyn (1996: 7) sluit hierby aan: "*As a result of the knowledge-transfer notion, learning content has been overemphasised at the cost of skills education. Freire's warning against the 'banking system' in education is indeed relevant ...*" Demokrasie, as 'n onbekende en onnatuurlike deel van 'n kind se kinderwêreld, behoort aan kinders in 'n pedagogiese verhouding voorgehou en voorgeleef kan word. Kinders eien

waardes toe. Hulle word aan ervarings blootgestel wat lei tot die vorming van waardes. Waardes is persoonlike keuses. Beginsels, waardes en norme wat binne die demokrasie geld, kan slegs deur die kind geïnternaliseer word indien dit binne die veilige ruimte van 'n begeleidingsverhouding bekendgestel word.

Binne die skoolmilieu is **leerlinge** egter nie die enigste rolspelers nie, en word verskeie **volwassenes** (individue en groepe) aangetref wat in 'n funksionele hoedanigheid (ter ondersteuning van die kind of kinders) intens by die begeleidingsgebeure betrokke is. Andragogies kan hier 'n breë terrein geïdentifiseer word, waar begeleiding en die kwaliteit daarvan krities bepalend is vir elke volwassene, maar veral ook vir die uiteindelijke uitkomst in die lewe van die kind. Aangesien 'n demokratiese kultuur nie 'n oeroue orde binne skole en skoolgemeenskappe is en was nie, sal rolspelers hier duidelik en doelbewus rigtinggewend begelei behoort te word, indien die ideaal van die vestiging van 'n demokratiese kultuur enigsins van waarde geag word. Die breë skoolgemeenskap dra die verantwoordelikheid om sinvolle begeleiding van alle vennote te verseker. Hierdie verhouding word breedvoerig in afdelings 5.2 en 6.1 bespreek.

Om enige noemenswaardige eindresultaat te verseker op weg na die demokratisering van die skoolmilieu, skyn dit belangrik te wees om strategieë te bedink, te ontwerp en in werking te stel, hetsy dit langs die weg van onderrig, voorlewing of opvoeding is.

2.3 Opvoeding

Hierdie navorsing is 'n studie in die opvoedkunde en daarom is dit te begrype dat opvoeding per definisie, asook ter wille van praktiese geldigheid, deeglik onder die vergrootglas geneem behoort te word. As term is **opvoeding** binne die wetensgebied van die vak so oud soos die wetenskap self. In die literatuur het talle skrywers verskillende perspektiewe op hierdie verskynsel geformuleer. Die volgende beskouings dien as voorbeelde en is volgens die navorser verteenwoordigend van wat deur die jare algemeen aanvaar is:

Langeveld (1971: 31)

"De uitoefening van die invloed alleen heet 'opvoeden' en 'opvoeden' is het uitoefenen van die soort invloeden."

Van Hulst (1970: 13)

"Het is een zeer algemeen en daardoor zeer bekend verskijnsel ... overal waar volwassenen en kinderen sameleven, daar vind opvoeden plaats, m.a.w. volwassenen voeden kinderen op, kinderen worden opgevoed."

Gunter (1968: 12)

"Opvoeding is die totale vormende invloed ten goede wat die totale omgewing op die mens het ..."

Roos, in Landman (1979: 115-116), noem dat opvoeding die positiewe beïnvloeding van kinders aan die hand van behoorlikheidseise is, soos in 'n betrokke gemeenskap aanvaar word. Hy stel opvoeding gelyk aan lewensopvatting-verwerkliking, hoewel dit moontlik is dat alle opvoedende bemoeienis nie sonder meer 'n waarborg vir die verwerkliking van 'n spesifieke lewensopvatting is nie.

Steyn (ongedateerde klasaantekeninge) vermeld sienings van ander skrywers:

1. C. Adler (Hebreeuse Universiteit, Jerusalem)
Opvoeding is die metode en kuns vir die oordrag van die kulturele erfenis van een geslag na die ander, sodat die jeug voorberei kan word om hulle rol as volwassenes in die gemeenskap te vervul as individue wat hulle eie moontlikhede verwesenlik het.
2. J. Beckmann (Universiteit van Pretoria)
Opvoeding is 'n menslike fenomeen waar 'n menslike wese 'n ander menslike wese (meestal 'n kind) begelei of lei in ooreenstemming met 'n bepaalde stel norme en waardes, met die oog op die optimalisering van sy/haar individuele unieke menslike potensiaal.
3. P. Enslin (Universiteit van Witwatersrand)
'n Verklaring van opvoeding moet veral verwys na die ontwikkeling van outonomie. Outonomie sluit in: kritiese denke en die vermoë om 'n lewensplan te ontwikkel, sowel as die vermoë tot sedelike outonomie.
4. P. Higgs (Universiteit van Suid-Afrika)
Opvoeding is die menslike aktiwiteit wat die wedersydse begeleiding van mense behels met die oog op die daarstelling van 'n outentieke menslike eksistensie.
5. D.M. Kiminyo (Kenyatta Universiteit, Kenia)
Opvoeding is 'n proses van onderrig en leer.

6. W. Morrow (Universiteit van Wes-Kaapland)

Alle onderwys is seer sekerlik nie opvoedend nie ... opvoeding en indoktrinasie is polêre teenoorstaandes ... opvoeding is 'n vorm van bevryding.

Dale (1985: 72) bring opvoeding in verband met opleiding: "*Education ... emphasises creative interaction. The symbol of education is a man thinking critically: listening or speaking, reading or writing, visualising or observing. Judgement, not memory, becomes central. Training asks only 'how'. Education asks 'how' and 'why'.*" Du Plessis (1996: 31) haal Van Praag aan om die verband van opvoeding met vorming aan te dui: "*Opvoeden is mogelijk zolang mens geestelijk open staat, in principe dus zolang hy leef.*" Dewey is dit eens dat, "*Education must be conceived, not as merely a preparation for maturity (whence our absurd idea that it should stop adolescence) but as a continuous growth of the mind and a continuous illumination of life ... Real education comes after we leave school and there is no reason why it should stop before death.*"

Ook die siening "*Education as lifelong learning*" sluit nou aan by bogenoemde en word veral van toepassing gemaak op opleidingsgeleenthede wat aan volwassenes gebied word ter verbetering van kwalifikasies en vaardighede (sien 5.3).

Hierdie aanhalings is 'n aanduiding van die verskeidenheid en omvang van betekenis wat aan opvoeding geheg word. Die navorser wil egter enkele kerngedagtes samevattend aanbied, wat dien as verdere verheldering van die begrip en word belangrik geag teen die agtergrond van verdere gebruik

in hierdie navorsing:

1. Opvoeding is 'n antropologiese fenomeen.
2. Dit is 'n universele verskynsel.
3. Die verskynsel impliseer handeling van en deur betrokkenes.
4. Die aktiewe betrokkenheid van die kind dui daarop dat hy op grond van sy hulpbehoewenheid leiding nodig het.
5. Die handeling vanuit die kant van die opvoeder gesien, beteken leidinggewing, hulp en steungewing aan die kind. Hierdie handeling het ten doel om die kind verder te trek, heen te lei en op te voed na 'n hoër vlak as dié waarop hy is (Van Zyl, 1973: 121). As 'n intensionele handeling is opvoeding 'n opsetlike en doelbewuste bemoeienis om die kind te laat word wat hy nog nie is nie, maar behoort te word en op sy eie nie kan word nie (Gunter, 1978: 181). Sonder die "**op**" binne **opvoeding** sou dit bloot die gee van lewensmiddele wees om lewe in stand te hou en vind geen veredeling van menswees plaas nie.
6. Die verskil tussen opvoeder en opvoedeling, of anders gestel, die afstand tussen die "**is**" (dit wat bestaan) en die "**behoort**" (wat moontlik kan word) bring juis die moontlikheid van opvoeding mee.
7. Volwassene en kind is albei vrye, selfbewuste en redelike subjekte wat in relasie tot die wêreld en ander mense staan. Die mens beskik derhalwe oor die moontlikheid om kennis te verwerf, sodat kulturaliteit as grondvorm kan gedy. Sodoende kan die mens, ooreenkomstig sy eie insig en oordele, keuses en beslissings maak wat vir sy lewe belangrik mag wees.

8. Namate opvoeding sig binne die mens voltrek, raak die begeleier gaandeweg oorbodig en staan die individu onder persoonlike verantwoordelikheid vir sy eie wording.

Opvoeding binne hierdie navorsing impliseer veel meer as slegs die oer- en fundamentele persepsies waaraan mense deur die jare gewoon geraak het. Op grond van die kompleksiteit van die skoolmilieu en sy verweefde gerelasioneerdeheid, is hier nooit slegs kinders en opvoeders betrokke nie. Soos voorheen vermeld, behoort **opvoeding / begeleiding / vorming / onderrig / voorlewing**, in watter ander werkwoordelike verband ook al, in funksie gestel te word ter wille van moontlike realisering.

Na die mening van die navorser vra opvoeding, as bestanddeel ter vestiging van 'n demokratiese bestel, dat:

- * 'n **waardestelsel** in die vorm van 'n lewensbeskouing deur die kind toegeëien word, namate hy groter verantwoordelikheid aanvaar vir eie keuses en besluite;
- * die lede (kinders) van die samelewing die beste **opvoeding** sal kry om hulle toe te rus vir die eise van elke nuwe uitdaging binne 'n veranderde omgewing en hulle vermoëns tot diens van die gemeenskap en aan hulleself te wy;
- * opvoeders sal verstaan dat kinders **wordende** wesens is en dat elkeen 'n rigtinggewende aandeel het aan sy/haar eie lotsbestemming;
- * lede van die **gemeenskap** kan bydra tot 'n gelukkige, regverdige lewens- en skoolmilieu waarbinne harmonie kan heers;

- * selfstandige, gehoorsame, verantwoordelike burgers gekweek kan word, sodat suksesvolle funksionering en **handhawing van die self** binne die gemeenskap kan plaasvind; en dat
- * **verdraagsaamheid** as maatstaf aangelê moet word om mense die geleentheid te bied om as vrye en gelyke lede 'n vol lewe saam met ander op elke terrein van die gemeenskap te kan hê.

Demokrasie vereis die aanspreek van die hele **samelewingsbestel** ter wille van die voordeel van almal daarbinne. In hierdie verband beskryf Wolfgang Brezinka, soos aangehaal deur Du Plessis (1995: 3) die taak van opvoeding só: *"Under education is understood, actions by means of which people attempt to improve the structure of the psychic dispositions of other people in some or other respect permanently, or those substances in his value system, or to prevent the formation of harmful attitudes."*

2.4 Selfbegeleiding / Selfvorming / Selfopvoeding

Die begrippe in hierdie afdeling is almal in 'n mindere of meerdere mate bekend. Tog eis die koppeling van afsonderlike begrippe in een opskrif spesiale beligting. Die rol van die self binne die konteks van opvoeding is belangrik, aangesien alle bemoeienis juis die self betrek en direk aanspreek. Om die self as die passiewe rolspeler binne die raamwerk van hierdie navorsing te beskou, sal 'n growwe misplasing wees. Die persoon van die self, in watter hoedanigheid ook al, sal duidelik uitgelig moet word binne die gebeure wat as die vestiging van 'n spesifieke kultuur binne 'n bepaalde milieu beskryf kan word.

Die verskynsel "**selfopvoeding**" het binne die totale opvoedingsraamwerk tot op hede maar min erkenning in die literatuur gekry. Wulf (1982: 13) stem

hiermee saam wanneer hy opmerk: "*The primary object of investigation has been how to educate others; hardly any attention has been paid to the field of self-education.*" Hoewel sekere skrywers wel die bestaan van die begrip en die betekenis daarvan erken, gebruik ander weer alternatiewe opvoedingsdoelwitte (sien 2.4.3) om die mens se strewe na verwesenliking, realisering en volmaaktheid te beskryf. Die self, soos gebruik in die konteks van selfopvoeding, verdien vervolgens verheldering.

2.4.1 Die self

Alle besinning oor die mens dui op sy unieke andersheid van alle ander wesens. Dit is moontlik om die mens met ander mense te vergelyk, veral ten opsigte van samestelling, funksie en taak binne 'n spesifieke milieu. Wat nie buite rekening gelaat kan word nie, is dat slegs die mens wel persoon kan wees. Saam met talle ander onderskeidings is hierdie beklemtoning altyd waar. Van Rensburg (1984: 148) verklaar dat die mens, ook in teenstelling met die verskillende nie-menslike bestaansvorme, as persoon op die persoonale niveau leef. Juis hierdie uniekheid en andersheid van die mens het elke individu se eie handelingstrukture tot gevolg en vorm deel van 'n eie mistieke samestelling. Binne interpersoonlike verhoudings, en gebéd binne 'n bepaalde ruimte rondom die self, dra die self sy eie masker, tree hy in kommunikasie met die wêreld en is hy die draer van 'n bepaalde idee.

Kruger en Whittle (1982: 11) verwys in hierdie verband na die uitspraak van Buytendijk, nl.: "*Ons wil die mens uit sy wêreld begryp, dit wil sê uit die sinvolle grondstruktuur van daardie geheel van situasies, gebeurtenisse en kulturele waardes waarop hy gerig, waarvan hy bewus is, waarop sy gedraginge, sy gedagtes betrokke is in die wêreld waarin die mens bestaan, wat hy in die loop van sy geskiedenis aantref en vorm deur die betekenis wat hy daaraan heg. Die mens is nie 'iets' met eienskappe nie, maar die inisiatief van verhoudinge tot die wêreld wat hy kies en waardeur hy gekies*

word." Popper en Eccles (1983: V) vermeld die volgende twee skrywers se betekenisvolle sienings van die self: *"Each walking day is a stage dominated for good or ill, in comedy, farce or tragedy by a dramatic persona, the 'self', and so it will be until the curtain drops"* (Sherrington, 1947) en *"Only human beings guide their behaviour by a knowledge of what happened before they were born and a preconception of what may happen after they are dead: thus only human beings find their way by a light that illuminates more than the patch of ground they stand on"* (Medawar, 1977).

Dit blyk uit bogenoemde dat die self ongetwyfeld in die sentrum van handelinge verkeer en sekerlik gesien kan word as bron van **selfaktualisering**. Van der Westhuizen (1985: 21) merk hieroor die volgende op: *"Dit is hierdie persoonwees, subjek-wees, inisiatief-in-verhouding-wees wat aan die wese van die selfkonsep lê."* Die selfkonsep van die mens is dus nie skeibaar van sy persoonwees nie en bied juis die stukrag, motivering en ywer om aan die omringende werklikheid gestalte te gee.

Naas die terme **self** en **persoon**, kan begrippe soos **persoonlikheid**, **selfkonsep**, **selfontdekking**, **selfmotivering**, **selfinkeer**, **selfaktualisering**, **selfhandhawing** en **selfevaluering** baie duidelik in verband met hierdie studie gebring word, aangesien elkeen iewers duidelik 'n rol kan vervul in die handelinge wat deur die self geïnisieer word ter bereiking van 'n bepaalde doel. As sodanig vereis 'n volledige beskrywing van die self verdere ondersoek. Die volgende verhelderings word egter as voldoende beskou om die verskillende fasette van die self te beklemtoon in die rol wat dit in hierdie navorsing speel.

2.4.2 Persoonlikheid

In teenstelling met die siening van David Hume (1739), soos aangehaal deur Popper (1983: 101), "*... one of the first who was led to doubt the existence of his own self; and he had many followers*", stel Popper (1983: 101) sy standpunt baie duidelik: "*... I wish to state clearly and unambiguously that I am convinced that **selves** exist.*" Hy gaan voort: "*... people exist; and each of them is an individual self.*" Dat mense bestaan en dat mense van mekaar verskil, is 'n voldonge feit. Eienskappe soos intelligensie, eerlikheid, selfvertroue, moed, deursettingsvermoë en vele ander kom in verskillende mate by mense voor. Deur middel van 'n doelbewuste en willekeurige strewe bereik die mens, namate hy groei, 'n bepaalde konsekwentheid van gedrag sodat dit later tiperend van die persoon word. Du Toit (1976: 399) verhelder die begrip **persoonlikheid** as volg: "*Om hierdie uniekheid van individuele, willekeurige gedragswyses sowel as die eenvormigheid, of bestendigheid daarvan te verklaar, maak ons van die begrip persoonlikheid gebruik.*" Die mens is dus elkeen **persoon**, maar hy word **persoonlikheid**. Raath en Jacobs (1993: 74) gebruik die siening van Allport (1955) om te beklemtoon dat persoonlikheid gesien moet word as "*...certain latent or potential capacities that play a crucial role in becoming*" en dat persoonlikheidstrekke gesien moet word as "*...the sort to ensure growth and orderly structure. They bring about characteristic stadia in human development.*"

Dit is juis die demonstrasie van sy unieke mensheid wat, ook ter wille van hierdie studie, belangrik is. Elke optrede, keuse en beslissing van die mens wat deur sy gedrag na vore kom, word geopenbaar vanuit sy persoonskern en dit weerspieël weer die gevormdheid al dan nie van die persoonlikheid, aldus Van der Westhuizen (1992: 24). Karakter-, emosionele, fisieke, intellektuele en ander kenmerke word dus in die mens geïntegreer tot 'n eenheid en bied die basis vanwaar die persoon sy in-die-wêreld-wees beheer, evalueer en 'n eiesoortige sin toeken.

2.4.3 Selfopvoeding en die opvoedingsdoel

Talle pogings (met wyd uiteenlopende resultate) het oor die eeue heen die lig gesien om die werklike doel van opvoeding te probeer formuleer. Voorbeelde van pedagogiese doelstrukture is legio en sluit onder andere kenmerke soos sinvolheid van bestaan, die voer van 'n menswaardige bestaan, die bereiking van normidentifikasie, selfbeoordeling en selfbegrip, die vermoë tot sedelik-selfstandige besluitvorming en verantwoordelike handeling en die aanvaarding van 'n spesifieke lewensopvatting in, om slegs enkele te noem (Landman, 1975: xxxiii). Pedagoë soos Langeveld, Kilian, Viljoen en andere het hiertoe eiesoortig bygedra.

Vanuit 'n ander perspektief bespreek Peters (1972: 29) die opvoedingsdoel só: "... *'education' implies the transmission of what is of ultimate value ...*" en "... *'education' involves the intentional transmission of what is worthwhile.*" Hy verstaan onder 'n "*educated man*" ook "*that a man's outlook is transformed by what he knows*". Hy merk verder op dat "... *'education' cannot be tied down ... to a specialized competence*", wanneer gewaarsku word teen die opvoedingsdoel as 'n graad van vaardigheid of bedrewenheid. Hy spreek hom ook uit oor selfopvoeding: "... *all education is self-education*" (Peters, 1972: 38), "... *education must involve knowledge and understanding and some kind of cognitive perspective, which are not inert*" en "... *'education' at least rules out that they lack some procedures of transmission, on the grounds that they lack willingness and voluntariness on the part of the learner*" (Peters, 1972: 45).

Barrow (1975: 191) beskryf 'n filosoof soos Hirst se siening van "*liberal education*" as "*comprehensive*" en voer aan dat "... *liberal-education must be concerned with all forms of knowledge and that this education is the 'ultimate form of education'.*"

Paul H. Hirst verwys herhaaldelik in Barrow (1993: 189) na "a good life" as opvoedingsdoel en voeg by: *"Self-direction, self-knowledge and knowledge of possible satisfactions are thus necessary keys for a good life."* Hy redeneer ook: *"But now the goals education must serve are ultimately generated individually by rational choice in relation to personal wants and contextual constraints. The general content of education must therefore provide the tools for the task. It must provide skills and dispositions of manifest immediate utility. But it must develop knowledge and understanding of oneself, of the physical and social environment, of co-ordinated ways of life. And it must promote those personal qualities and virtues necessary to achieving what is rationally desired."*

Karl Popper se interpretasie van Plato se siening van die opvoedingsdoel fokus sterk op "happiness". Barrow (1975: 70) gaan akkoord met Popper se interpretasie en haal aan: *"... that the happiness of individuals is promoted by suiting the individual to his role in society, and with this view, ... we see reason to agree."*

Die sin van pedagogiese bemoeienis is en was nog altyd die begeleiding en steungewing aan 'n opvoedeling deur 'n opvoeder, sodat eersgenoemde die voordeel daarvan kan gebruik en toepas in die leef van die lewe. Hierdie proses is 'n lewenslange handeling en word nooit tydens enige mens se lewe voltrek nie. Volwassenheid, en watter ander pedagogies aanvaarde einddoel, kan dus nooit as 'n bestemming, eindstadium of fiksasiepunt in die lewenswerklikheid beskou word nie. Volwassenheid kan egter wel die plek inneem van 'n "tussen-" of "voorstadium" op pad na 'n toestand, waar elke mens die verantwoordelikheid vir homself aanvaar. Wanneer dit gebeur, is die invloed van die "ander" in die lewe van die mens besig om oorbodig te word en gaan opvoeding oor in selfopvoeding. **Selfopvoeding beteken dus**

heel eenvoudig opvoeding van die self deur die self (Bouwman, 1982: 7).

2.4.4 Verwante vorme: Selfaktualisering / Selfrealisering / Self-verwerkliking

Verwante vorme van die selfopvoedingsgedagte kan geles word in begrippe soos aktualisering (**selfaktualisering**), verwerkliking (**selfverwerkliking**) en realisering (**selfrealisering**). Volgens Van Rensburg (1984: 9) beteken dit dat die opvoeder en opvoedeling daadwerklik in mekaar se teenwoordigheid verkeer, met die oog op die verwerkliking van spesifieke (menslike) moontlikhede. Begrippe soos **verwerkliking**, **realisering** en **aktualisering** kry eers die "self" as voorvoegsel by wanneer hulp van buite en doelbewuste steun ter wille van begeleiding ingetrek word en die kind aan homself oorgelaat word en kan word om sy eie lot te bepaal. By volwassenheid, wat reeds 'n bepaalde verantwoordelikhedsvermoë impliseer, kom selfopvoeding eweneens ter sprake. Hier kry selfopvoeding die kleur van **voller-volwassenheid** en word groter waardigheid, volkomenheid en volmaaktheid nagestreef, aldus Bouwman (1982: 5).

Dieselfde skrywer verduidelik selfopvoeding, in pedagogiese verband, in die volgende aanhaling: "*Die kind se selfopvoedingsportefeulje neem dus gaandeweg in aanvang toe*" (Bouwman, 1982: 6). Hy voeg ook by dat selfopvoeding niks anders in betekenis ten doel het as "wording" nie. Elke opvoeder moet dus besef dat selfopvoedingskapasiteite van die kind (bv. selfondersoek, selfbeheersing, selfvertroue, selfkritiek) toegelaat moet word om tot ontplooiing te kom, aangesien die kind, soos hy ryper word, meer op sy selfopvoeding aangewys sal wees. Die kind is ook reeds van vroeg af hiervan bewus en sal ten opsigte van sosiale-, karakter- en persoonlikheidsvorming voortdurend groei.

2.4.5 Selfopvoeding in konteks van hierdie navorsing

In die titel van die navorsing word **selfopvoeding** in verband gebring met die **vestiging van 'n demokratiese kultuur** binne die **skoolmilieu**. In hierdie hoofstuk (sien 2.3) is reeds aangetoon dat die mens, hetsy kind of volwassene, van begeleiding en opvoeding afhanklik is om deel te word van 'n samelewing wat demokratiese waardes huldig, eerbiedig, bevorder en uitleef. Gunter (1976: 128) bevestig hierdie stelling deur na opvoeding en geskikte onderwys te verwys as "*die lewensbloed van demokrasie*". Die navorser het reeds vermeld dat demokrasie aansluiting vind by die wesenlike van elke mens en dat sy individualiteit, moraliteit, vryheid en sosialiteit realiseerbaar is binne die lewenswyse van elke individu. Hierdie waardes word nie gevestig deur oorerwing of die slaafse gehoorsaming van regeringsmaatreëls nie. Waardes en norme dien vir die mens as riglyne waarvolgens elke individu persoonlike sin gee aan die lewe. Die toe-eiening hiervan geskied deur harde werk en elke mens moet uit ervaring, gekleur deur spesifieke waardes, self die verantwoordelikheid vir realisering, aktualisering en verwesenliking van eie oortuigings en lewensopvattinge aanvaar. Hiervoor kan die mens nie in die massa verdwyn nie, maar moet hy onder persoonlike gesag strewe na waardigheid, volmaaktheid en volkommenheid, wat deur Bouwman (1982: 5) as **doelwit met selfopvoeding** beskryf word.

Binne 'n **demokrasie** sluit individuele vryheid ook persoonlike, sedelike, politieke, juridiese en ekonomiese denke en besluite, godsdiensvryheid en vryheid van spraak in (De Vries, 1995: 14). Die mens moet hierdie waardes self internaliseer deur 'n proses van opvoeding, begeleiding en vorming. Coetzee (1982: 26) haal B. Holden aan met die volgende opmerking: "*Individual liberty will be taken to mean freedom of individuals in a social context. Freedom will be taken to mean self-determination: the free*

individual is the one who himself determines his actions. Different conceptions of freedom arise from differing accounts of the nature of self-determination and of the environment of the individual - and the way in which the environment does or does not interfere with individual self-determination."

Sosiale gelykheid, as demokratiese beginsel, vra ook verwerwing deur die individu. Dit is juis as sosiale wese en die ingesteldheid op die ander, dat elke mens homself ontdek en 'n eie individualiteit ontwikkel. Sodoende beleef elke mens sy gelykwaardigheid, maar ongelykheid ten opsigte van spesifieke moontlikhede. Deur self hierdie gawes te ontwikkel en vermoëns te ontgin, word die mens 'n individu in eie reg en raak die insette van ander gaandeweg oorbodig.

Binne die kompleksiteit en veelheid van bevolkingsgroepe in enige land, met 'n eiesoortige waardestelsel, is dit ook die taak van elke individu om aanspreeklikheid te aanvaar vir 'n eie oortuiging en voorkeur van gedagtes en gedrag. Namate die gewete in elke mens toenemend gevestig word deur opvoeding, sal elke mens sy eie morele beslissings kan fel waarvoor niemand anders verantwoordelikheid kan aanvaar nie. Deur selfopvoeding word elke mens voller, ryper en ryker aan ervarings en kan hy gestand doen aan sy eie potensiaal om te word wat hy veronderstel is om te word.

Selfopvoeding het, in die konteks van hierdie navorsing, ook 'n ander dimensie waarna Wulf (1982: 13) as volg verwys: "*For those working in the field of education, self-education has a further significance. In our opinion, the conscious formation of oneself is an important preliminary for educating others. It renders it possible to comprehend processes of development in children and adolescents, and the effects of educational measures on them. Accordingly, it is true of many spheres of education that, instead of educating people, one should give them better assistance in educating*

themselves. This makes it a central task of education to promote processes of self-education."

Die **skoolmilieu** is 'n belangrike fokus in dié navorsing. Die skool is die werkkakker van volwassenes wanneer hulle besig is om kinders toe te rus, maar ook wanneer hulle in hulle daaglikse omgang verseker dat skool sy taak en missie vervul. Die implikasie van bogenoemde stelling van Wulf het betrekking op elke volwassene wat die taak van kinderopvoeding en begeleiding het. Voortdurende vorming van die self (in hierdie geval die volwassene) word as moontlikheidsvoorwaarde gesien vir die opvoeding van ander (kinders). Hierdie feit het implikasies vir pedagogiese sowel as andragogiese verhoudinge. Die skoolhoof en persone in leierposisies binne die skool dra dieselfde verpligting om geleenthede vir selfopvoeding te skep aan volwassenes, as wat aan kinders gebied moet word. Hieroor word in meer besonderhede in verdere hoofstukke aandag gegee (sien 6.3 en 6.4).

'n Verskeidenheid van gesigspunte is in die voorafgaande gedeeltes aangebied om die konsep van selfopvoeding te belig. Die navorser wil die volgende samevatting aanbied om aan te toon dat selfopvoeding binne die konteks van hierdie navorsing spesifieke betekenis het.

Selfopvoeding is 'n voortdurende wordingsproses wat in die mens, op welke lewenstadium ookal, sigbaar word as 'n aanduiding van geïnternaliseerde waardes. Hierdie kwaliteitsverwysing stel die mens in staan om aan sy eie bestaan groter betekenis en waardigheid te bied. Deur minder aangewese te word op die begeleiding van ander, kan groter verantwoordelikhedaanvaarding in selfaktualisering en selfverwesenliking manifesteer. Sodoende word selfopvoeding 'n normatiewe leefwyse vir die individu. (Eie kursivering)

2.5 Demokratiese kultuur

Reeds oor die afgelope dekades beskryf navorsers en ander belanghebbendes die begrip **demokrasie** as "*glibberig*" en "*'n modewoord*" (Basson, 1971: 2), "*a catch phrase*" en "*a popular word*" (J.C. Steyn, 1995: 2) en vele ander nuanses met dieselfde betekenis. Die term word oral gebruik om juis op spesifieke toepassings van betekenis te fokus. Behalwe eerlike pogings om definisies te formuleer, is dit ook duidelik dat die gebruik van **demokrasie** dikwels gebruik word as 'n strategie om aan 'n besondere standpunt wat gepropageer moet word, 'n aanneemlike kapstok te bied. Smith (1995: 2) haal vir J.D. van der Vyfer aan en verduidelik verder: "... *the concept of democracy carries with it a propensity of being overburdened with a variety of meanings which, in some instances, are far removed from their real designation.*" Die waarskuwing uit bogenoemde vra dat elke leser en opvoedkundige denker die konteks van demokrasie moet verreken alvorens toepassings en afleidings gemaak word.

Demokrasie blyk 'n deursigtige konsep te wees wanneer die oorspronklike betekenis beskou word. Met sy oorsprong in Athene, het dit aanvanklik op 'n soort staatsbestuur gedui waarin nie een persoon of enkeling die hoogste seggenskap sou hê nie - die meerderheid van die volk sou regeer. In staatsburgerlike verband dui demokrasie op 'n begeerde regeringsvorm, veral as die frekwensie van gebruik en verwysing na, in samelewings, koerante en artikels as norm gebruik word. Daar bestaan egter geen universeel geldige regeringstelsel wat reg laat geskied aan die waardekonsep van demokrasie nie. Daarvoor heers te veel verskille tussen lande en regerings se sosio-politieke toestande, aldus Boucher (1996: 32). Wêreldwyd is die vraag na "*'n toepaslike regeringsvorm*" (Nelson, 1993: 18) aan die orde van die dag en ook binne Suid-Afrika, waar die demokratiese strewe 'n hoë prioriteit blyk te wees, is daar geen absolute eenstemmigheid

oor die soort demokrasie, en deur wie en op welke manier dit nagestreef moet word nie.

Broodryk (1994: 141) som enkele gesigspunte op in die volgende aanhaling: *"Different concepts of what democracy really is, exist. For some it means that the winner takes all the power and can do what he wants; for others it implies a western federal constitution with built-in protection for the minority and group rights; for a third group it may mean the idea of a people's democracy with all the power vested in the hands of one block or party."* In 'n poging om te beklemtoon dat die deelname van mense binne 'n demokrasie belangrik is, verklaar Edelsky (1994: 252) 'n kernwaarheid as volg: *"Each definition emphasizes participation"*.

Die feit is dat die term daaglik in regeringskringe, tydens beplanningsdebatte, in howe, deur alle media vir die beklemtoning van 'n bepaalde filosofie, deur byna elke landsburger in gesprekke, aan universiteitskampusse en helaas ook deur onderwyskundiges in opvoedkundige verband gebruik word. Dit blyk dus dat demokrasie 'n veranderende toepaslikheid beleef en dat die term intussen van sy oorspronklike betekenis 'n **begripsontwikkeling** en **betekenisverruiming** ondergaan het. Daar blyk wel eenstemmigheid te wees oor die feit dat demokrasie ter wille van betekenis in twee kategorieë geplaas kan word, nl. eerstens 'n staatsbestel en **stelsel van bestuur** en tweedens as 'n **lewenswyse**. Wat egter waar blyk te wees, is die feit dat, ongeag die konteks en spesifieke verskyningsvorm van die idee van demokrasie, dit heenwys op 'n **spesifieke waarde-aanduiding**. Dit word telkens in die samelewing op sigself vertoon en maak deel uit van elke mens se bepaalde leefwyse, hetsy persoonlik of in die uitlewing binne 'n bepaalde regeringsvorm as burger. Calabrese (1994(b): 57) trek hierdie twee wêreldes saam en beklemtoon die gewenste uitkoms van die demokratiseringsproseses ✓

in die volgende uitspraak: *"In the end, the success of a democratic society is related to how we care for each other"*.

Die grondbeginsels van 'n demokratiese leefwyse vind aansluiting by die **wesenskenmerke van menswees**. Grondvorme van die mens en die hunkeringe wat daaruit voortspruit, sluit onder andere sosialiteit, individualiteit, menswaardigheid, normatiewiteit, moraliteit, kulturaliteit en vryheid in (Brand, 1990: Inhoudsopgawe). Dit is dus nie in stryd met die wesenlike van die mens nie, maar dui juis op 'n wyse van menswees wat klaarblyklik te rym is met die demokratiese ideaal. Hierdie kenmerke word beskou as 'n universeel menslike reg en behoort die hele mens se bestaan in te sluit. Binne die demokrasie gaan dit dus uiteindelik om mense, hul regte en verantwoordelikhede, asook hul onderlinge verhoudinge tot mekaar. Binne hierdie konteks is waardes, norme en beginsels primêr en dien dit as hoekstene van demokrasie. Wanneer dan gesê word dat die demokrasie alles te doen het met die verhouding van mense tot mense, spreek dit juis die hele gemeenskap en sosiale bestel aan. Binne 'n snel en voortdurend veranderende wêreld, impliseer lewe dat niemand werklik 'n eindstadium van vorming en beïnvloeding bereik nie (sien 2.2). Laasgenoemde proses duur lewenslank. Dit is belangrik dat verdraagsaamheid, kreatiewe en kritiese denke, dinamiese leierskap, verantwoordelike keuse-uitoefening en medemenslikheid binne enige demokratiese land reeds vroeg aangeleer en lewenslank vertroetel word (Boucher, 1996: 162). Enige mens se denke word deur 'n lewenslange proses van toevallige ervarings gevorm en die individu se betrokkenheid by skole, kerke, instellings, leesstof en die sosiale omgewing brei sy blootstelling uit, verdiep sy insig en dra by tot sy opvoeding.

De Vries (1995: 3) maak daarom met reg die afleiding dat die sukses van enige demokratiese regeringsvorm, asook 'n demokratiese lewenswyse, afhanklik is van die algemeenheid, kwaliteit en aard van toegeëide

demokratiese waardes, houdings, oortuigings en opvattinge. Hieraan het elke individu 'n aandeel - ongeag sy ouderdom, posisie of spesifieke betrokkenheid binne die gemeenskap. Alle lede van die samelewing het die verantwoordelikheid om demokratiese waardes te internaliseer, sodat dit met die gewenste uitwerking voorgeleef kan word. Anders gestel: **demokrasie vind slegs neerslag wanneer almal deel het aan die uitlewing daarvan as leefwyse binne die samelewing.** ✓

In 'n bespreking van die plek van opvoeding binne die demokrasie, gebruik Calabrese die volgende uitspraak as slotopmerking: "*Renewal of democracy requires an educational community to ask difficult questions about inclusion, participation, and responsibility. It forces the educational community, collectively, to determine a direction. It eliminates the quest for a messiah or demagog. It is difficult to teach, difficult to live. Its active application in the school is the only way to ensure that young people will understand their part in the history of civilization*" (Calabrese, 1994(b): 58).

In hoofstukke wat volg, sal aangetoon word dat demokrasie neerslag kan vind binne die skool, ouergemeenskap, leierstrukture, kurrikulum en talle ander instansies en prosesse (sien hoofstuk 5).

2.5 Skoolmilieu

Basson lei 'n bespreking van demokrasie en die skool in met die volgende aanhaling van H.H. Cherry: "*It would be as easy for the physical body to live without the physical heart as it would be for democracy to live without school*" (Basson, 1971: 200).

Hiermee bevestig hy 'n onlosmaaklike band tussen dié twee begrippe en ook die verbondenheid van twee kragte binne die samelewing. Hy gaan voort deur interessantheidshalwe op te merk dat beide skool en demokrasie

gelyktydig in die geskiedenis van die mens sy beslag gekry het. "*Albei is produkte van beskawing en in die afwesigheid van een, kan 'n beskawing nie op 'n menswaardige wyse in stand gehou word nie,*" voeg hy by (Basson, 1971: 200).

Vanuit 'n Latynse afkoms bekyk, dui die begrip **skool** op 'n "*geleerde ondersoek*" van 'n bepaalde verskynsel. Die Griekse "*schola*" verwys weer na "*vrye tyd*" wat nie aan die mens se materiële bestaan onderwerp is nie, maar wat gebruik word vir die nastrewing van kennis bloot ter wille van die kennis self (Jacobs, 1991: 6).

In tydsperspektief blyk dit dat die skool 'n produk van die meer ontwikkelde kultuurgemeenskappe is, hoewel opvoeding as handeling by die primitiefste samelewing reeds aanwesig was. Namate die eis van opvoeding meer intens raak en die taak vir die ouerhuis te gekompliseerd geword het, is die taak geleidelik oorgeneem deur persone wat hiervan 'n beroep gemaak het en toenemend op 'n formele en georganiseerde wyse onderrig aan groepe verskaf het. So ontwikkel skool tot 'n hoogs gesofistikeerde organisasie wat deur mense vir mense bedryf word.

Talle ander kenmerke kan aan skole toegesê word. Volgens Van der Westhuizen (1990: 640) verdien skool sy status as **organisasie** deurdát dit mense in 'n geordende, hiërargiese gesagstruktuur saamgroepeer, in belang van 'n gemeenskaplike doel, nl. opvoedende onderwys. Dit is deur sinvolle verbintenis met mense dat elke mens menswaardig lewe. Hy is vir sy eie selfverwesenliking op sy medemens aangewese. Hierdie waarheid bring hom nie net in kontak met die omringende samelewing nie, maar veroorsaak ook dat hy voortdurend ook moet reageer op die appél wat tot hom gerig word deur die samelewing. Vir die kind beteken skool om sekere aspekte van sy opvoeding tot voltooiing te bring en vir die onderwyser-

opvoeder beteken skool om ingrypend en beïnvloedend met kinders te werk.

Wanneer die titel van hierdie navorsing weereens van naderby beskou word, is dit duidelik dat die skool sterk in die fokus is en direk in verband met die vestiging van 'n demokratiese kultuur gebring word. Skole is 'n **mikro-kosmos van die samelewing** wat dit bedien en kan bestempel word as 'n geskikte akker om 'n opvoedings- en leerkultuur te skep.

Binne skole is verskeie rolspelers betrokke ter wille van die realisering van deeglik geformuleerde missies en visies. Vir ouers behoort dit die **veilige hawe** van blootstelling te wees waar kinders aan volwasse opvoeders toevertrou word, ter wille van voorbereiding vir die lewe. Vir skoolhoofde en onderwysers is skool die **arbeidsakker** waar kinders as opvoedeling en leerlinge ontmoet word. Vir kinders is skool die **speelplek van die lewe**, waar lewensvaardighede en gesindhede aangeleer word.

Die navorser is van mening dat die skool gesien behoort te word as daardie milieu waarbinne 'n demokratiese kultuur gevestig kan word, tot uiteindelijke voordeel van die breë bestel. *"Any school in a democratic society must therefore consider realistically what it can do to develop democratic minded citizens"* (Peters, 1972: 312).

Gedagtig aan die waardes onderliggend aan 'n demokrasie, bespreek Calabrese demokrasie en die skool se aandeel daarin wanneer hy verklaar: *"A democracy promotes fundamental human values of justice, fairness and equity ... The public school has a unique opportunity to demonstrate that all people deserve respect for their human dignity. The teaching of respect begins on entrance to school and continues through high school"* (Calabrese, 1994(b): 56). Hy voeg verder die volgende uitsprake by in hierdie verband:

- * *"A democracy is a group of free people who choose their own destiny ... A school is a composite of a wide variety of groups among students as well as teachers. All groups are given a vested interest in the well being of their society (the school)."*
- * *"A democracy is an inclusive community ... Public schools, by their nature, can practise inclusion. They have students and teachers of widely ranging abilities, separated by athletic ability, intellectual ability, musical talent, artistic talent, behaviour, communication skills and beauty. Ideas in a school range from highly conservative to highly liberal."*

Skole beset dus 'n terrein wat moeilik begrens kan word. Landman (1981: 3) bespreek skoolessensies en beskryf skool as 'n onwegdinkbare en onweghandelbare inrigting:

- waar samewerking en medeverantwoordelikheid in diens van effektiewe onderrig en sinvolle leer opgeneem word,
- waar onderrig en geleer word "ten einde kennis, vaardighede en houdinge te verwerf wat vir hedendaagse en toekomstige menswees betekenisvol sal wees",
- waar 'n besondere atmosfeer heers, sodat die kind met lewenseise, verwagtinge, opgawes en beoordeling kennis kan maak,
- wat 'n leefruimte is waarin klem geplaas word op sinvinding en lewensoriëntering,
- waar ontsluiting geskied van intellektuele, skeppende, sedelike en gevoelsmatige erfenis, en

- waar geleentheid gebied word aan kinders vir selfstandige verwerking en beoefening van waardevolle houdinge en inhoude.

Trümpelman (1986: 59) gebruik verskeie sieninge om die taak van die skool te beskryf en beklemtoon die volgende:

- Die skool is een van die politieke vormingsinstansies. (Langton)
- Die skool moet fokus op die kind se beroepsbekwaamheid, nuttige burgerskap en sedelike karakter. (Gunter) ✓
- Die skool moet die kind se opvoeding wat hy tuis ontvang, klaarmaak. (Van der Stoep) ✓
- Die skool is 'n ideologiese instituut wat ongelykheid in die maatskappy deur selektiewe kennisoordrag voortsit. (Kallaway)
- Die skool is 'n weg tot bevryding van dominansie. (Freire)
- Die skool is 'n eiesoortige Godgewilde samelewingsverband, waar beroepsopleiding 'n sekondêre en Christelike beskawings-handhawing die primêre taak is. (Van Wyk) ✓

Naas bogenoemde perspektiewe op die taak en funksie van die skool, is dit ook belangrik dat skool, gebed binne die akker van onderwys en opvoeding vir demokrasie, sal voorsiening maak vir relevante kurrikuluminhoude, toepaslike onderrigmetodes, geïntegreerde evalueringstelsels, leierskaps-ontwikkeling, leerlingdeelname en inspraak en talle ander praktyke ter vervulling van sy funksie. Ook die bestuur deur skoolhoofde, leierstrukture, onderwysers, leerlinge en watter ander rolspelers ook al, sal hulle taak

moet verreken en krities oordeel teen die agtergrond van die vestiging van 'n demokratiese kultuur binne die skool.

Dit is lank reeds 'n feit dat skole nie alleen verantwoordelik gemaak kan word vir opvoeding en onderwys nie. Du Plessis (1995: 1) verwys na spesifieke agente wat as natuurlike vennote van opvoeding en onderwys gesien kan word en vermeld duidelik die staat, kerk en ouers. Om hierdie funksie te vervul, vestig regerings skoolstelsels om die jeug voor te berei vir sinvolle deelname as verantwoordelike burgers van die land. Gemeenskappe skep strukture soos kerke en instansies in die openbare sektor, wat die opvoedingstaak kan versterk, komplimenteer en ondersteun. De Vries (1995: 7) stel dit as volg: *"Die hele gemeenskapslewe met insluiting van die primêre gesinsgemeenskap en die sekondêre skoolgemeenskap moet afgestem wees op die bevordering van daardie demokratiese waardes waardeur selfstandige, verantwoordelike en gedissiplineerde burgers ontwikkel word."* Ander agente en vennote soos die plaaslike gemeenskap, gemeenskapsorganisasies, die privaatsektor, ens. kan hier ook gelys word. 'n Meer volledige opgaaf van hulle aandeel word in 'n verdere hoofstuk (sien 5.2 en 6.1) bespreek.

Indien die skool dan as organisasie sy bestaan wil regverdig, moet hy die eis van aangesprokenheid deur mense en ook die gemeenskap verreken. ✓ Die skool het andersyds 'n verantwoordelikheid en verpligting teenoor die breë gemeenskap waarin sy kinders bestem is om uiteindelik hulle plek in te neem. Basson (1971: 202) haal Dewey aan, wat hierdie taak as volg sien: ✓ *"The moral responsibility of the school and of those who conduct it, is to society. The school is fundamentally as institution erected by society to do a certain specific work - to exercise a certain specific function in maintaining the life and advancing the welfare of society."*

Uit bogenoemde aanhalings word die wedersydse verhouding tussen skool en gemeenskap, en elkeen se verpligting jeens die ander, duidelik. Skool en gemeenskap beskik dus oor die moontlikheid om 'n spesifieke kultuur te bewerkstellig wat in rolspelers en belanghebbendes gevestig kan word. Die totale skoolmilieu (d.w.s. skool intern en ekstern) kan as 'n instrument gesien word ter vestiging van 'n spesifieke gees en kultuur. Indien die gemeenskap en samelewing daarin slaag om 'n gees van demokrasie te huisves, kan dit die skool versterk in sy strewe na die vestiging van demokrasie. Andersom geld dieselfde, nl. indien die skool in die klein ook die tekens van die demokrasie toon, sal dit tot diens wees van die gemeenskap. Sodoende kan die skoolmilieu instrumenteel wees in die vestiging van 'n demokratiese ideaal.

HOOFSTUK 3

SELFOPVOEDING IN AGOGIESE VERBAND

3.1 Algemene oriëntering

Voordat aandag gegee word aan selfopvoedingspraktyke uit die verlede, ag die navorser dit noodsaaklik om enkele opmerkings aangaande die wese van selfopvoeding te maak.

Selfopvoeding, selfaktualisering, selfvorming, selfverwesenliking, "self-direction", ens. sal die wisselterme wees wat in hierdie hoofstuk op 'n verskeidenheid van maniere en in verskillende kontekste gebruik word (sien 2.4). Brockett en Hiemstra (1991: 18) waarsku teen verwarring wat geskep kan word en verklaar: *"This confusion is compounded by the many related concepts that are often used either interchangeably or in a similar way."* Dieselfde skrywers haal vir Hosmer (1948) aan. Dié bring duidelikheid met die volgende uitspraak: *"The common opinion seems to be that self-education is distinguished by nothing but the manner of its acquisition."* Wanneer selfopvoeding hier bespreek word, sal die toepassings daarvan verskil: eerstens vanuit 'n bepaalde historiese oorsprong, maar ook tweedens vanuit 'n moderne gebruikstoepassing as deel van die beskrywing rondom die vorming en begeleiding van die mens. Dit is veral duidelik, vanuit die perspektiewe wat aangebied word, dat selfopvoeding dui op *"a way of life"*, alias Brockett en Hiemstra (1991: 16).

Indien selfopvoeding as opvoedkundige waarheid onbekend en onbeminde hanteer word, bestaan die gevaar dat die werklike implikasie daarvan op die opvoedingshandeling ook misken en misreken kan word. Die verwerkliking van selfopvoeding kan dan aan opvoedlinge ontsê word, en sodoende kan,

na die mening van die navorser, 'n kardinale faset van elke mens se eie wording en vorming gebrekkig voltrek of glad nie voltrek word nie.

Die term "*Zelbsterziehung*" is deur F. Schneider, soos aangehaal deur Bouwman (1981: 6), beskryf as "*die Erziehung seiner selbst durch sich selbst*". Die implikasie van hierdie veelseggende opmerkings is dat elke selfbewuste mens oor die moontlikheid beskik om homself op te voed.

Die onderskeiding tussen die toepaslikheid van opvoeding van kinders en begeleiding van volwassenes, word later verduidelik (sien 3.3 en 3.4). Dit sluit egter nie opvoedingshulp deur of aan ander uit nie. Wat nie buite rekening gelaat moet word nie, is dat opvoeding/ selfopvoeding/ begeleiding/ vorming/ vreemde-opvoeding gelyktydig voltrek word en nie in afgebakende en geïsoleerde kompartemente in aksie gestel kan word nie.

Bouwman (1981: 4) bied die volgende verheldering aan en verklaar dat duisende boeke, referate en navorsingstukke 'n verskeidenheid van opvoedkundige temas aanbied, wat op "*vreemde-opvoeding betrekking het en dat dit ook eweneens geld vir die selfopvoeding. Wanneer die strewensgerigtheid egter verby die volwassenheidsideaal mik, sal sowel begeleidingshulp as selfbegeleiding ingespan moet word.*" Hy voeg verder by dat die opvoedingsgeheel aangevul word deur die begeleidingsgeheel en dat hierdie twee handelingselemente deel uitmaak van die allesomvattende wordingstewe van die mens in sy totaliteit.

Die navorser het in die vorige hoofstuk (sien 2.4.3) verwys na verskillende perspektiewe op die opvoedingsdoel. Hoewel daar eenstemmigheid oor baie van hierdie uiteindelijke doelwitte bestaan, is die verskeidenheid van beklemtonings ook 'n aanduiding van die diversiteit van die opvoedingseinddoel. Nadat kennis geneem is van die menings van onder andere Wellen (1970), Köhnstamm (1967), Schneider (1956), Hahn (1961)

en Bouwman (1981), wil die navorser vir die doel van hierdie hoofstuk die volgende as vertrekpunte gebruik en daarmee die skakeling tussen **opvoeding** en **selfopvoeding** as lewenswerklikheid beskryf:

1. Hoewel daar binne die kader van die formele opvoeding na die begrip opvoeding verwys word as 'n hulpdiens aan opvoedlinge wat slegs volwassenheid tot gevolg het, is dit nie die enkele en allesoorheersende finale produk van bemoeienis en wording nie. Tog bestaan daar wel verskeie skole van denke wat volwassenheid as absolute einddoel van opvoedingshulpverlening beskou. Dit lei tot die opvatting dat volwassenheid as 'n essensie van die opvoedingsgebeure gekategoriseer word. Dis egter 'n feit dat bereiking van volwassenheid in die lewenswerklikheid nooit presies gefikseer kan word nie, aangesien te veel individuele verskille rakende verstandelike, emosionele, psigiese en geestelike vorme van volwassenheid ongelyktydig of glad nie tot volheid kom nie.
2. Opvoeding moet vandag as lewenslange gebeure gesien word, wat nooit voltooiing bereik nie.
3. Opvoeding deur ander (waarna dikwels verwys word as vreemde-opvoeding) en selfopvoeding kan hipoteties sowel as denkbeeldig geskei word, maar in praktyk figureer dié twee begrippe, en die verwerkliking daarvan, eerder as geïntegreerde werklikhede.
4. Die geleidelike afname van vreemde-opvoeding impliseer, in die lig van die vorige paragraaf, die voortdurende toename in selfopvoeding tydens die mens se toenemende ouderdom.
5. Opvoeding en selfopvoeding het beide 'n inhoudelike betekenis, wat die mens aanspoor om aanvaarde en heersende norme te

gehoorsaam wat in die lewenswerklikheid as navolgenswaardig en edel beskou word.

6. Gesteun deur opvoeding word selfopvoeding 'n bewuste menslike opvoedingsaktiwiteit, wat in 'n groter mate met ryperwording die verantwoordelikheid van die individu word.
7. Selfopvoeding word eerder as onvoltooide, voortdurende gebeure wat strewe na waardigheid, volkomenheid en volmaaktheid gesien.
8. Dit is ook moontlik dat daar by volwassenes (chronologies gesproke) geen selfopvoedingsbenul bestaan nie en dat daar op 'n veel hoër ouderdom 'n waardige selfopvoedingsbesef mag ontwikkel.
9. Selfopvoeding moet nie uitsluitlik gesien word as die einde van die opvoedingspad nie, maar ook gereken word as die begin en die voortsetting daarvan.

Dit is inderdaad die doel van die totaalopvoeding om van die wordende mens 'n verantwoordelike en volwaardige mens te maak, wat bewus is van sy eie beperkings, moontlikhede, vermoëns en einddoel. Uiteindelik staan die mens alleen. Hierdie onvermydelike en onveranderbare werklikheid, dwing hom tot selfondersoek en selfmotivering om aan sy eie selfopvoeding gestalte te gee.

3.2 Selfopvoeding in historiese perspektief

Bouwman (1981: Opsomming) beskryf selfopvoeding as "*die verwondering-wekkende begrip*". Hierdie navorser het die teorieë en praktyke van die fenomeen selfopvoeding, soos deur verskillende primitiewe en ander meer gesofistikeerde kulture beoefen, intensief bestudeer en dit dek 'n tydspan

van ongeveer 6 000 jaar. In opvoedkundige kringe is die geldigheid van die selfopvoedingsfenomeen dikwels in die verlede betwyfel. Om toekoms-geldigheid aan hierdie begrip te verleen, is dit belangrik om die oplossing van hierdie onsekerheid juis in die verlede te gaan soek. Freire (1985: xxiv) merk tereg op: "*... to understand the present, ... educators must place all pedagogical contexts in an historical context in order to see clearly their genesis and development.*" Hierdie eis moet deur elke beoefenaar van die Opvoedkunde, veral die Historiese Opvoedkunde, verreken word. Coetzee (1977: 4) verwys na hierdie taak as die historiese waarneming, beskrywing en verklaring "*van die teorie en praktyk van die opvoeding deur die eeue*".

3.2.1 Manifestasies van selfopvoeding voor 500 n.C.

Die navorser gee erkenning aan die meesterwerk van P.J. Bouwman (1981), soos beskryf in sy navorsing *Selfopvoeding in tydsperspektief in die oudheid - tot ongeveer 500 n.C.* en artikels deur hom oor dieselfde onderwerp, waarop sterk gesteun is in die aanbieding van hierdie afdeling. Dit dien slegs as agtergrond om die werklikheid en verskyningsvorme van selfopvoeding te illustreer; die primêre klem van die navorsing fokus nie op die historiese agtergrond nie.

Vir die doel van dié perspektief, wat op 'n spesifieke tydvak fokus, word veral aandag gegee aan selfopvoeding soos dit voorgekom het in drie kulture, nl. **die Indiese**, **die Grieks-Romeinse** en **die Hebreeus-Isrealities-Joods-Christelike**. Gesien vanuit hierdie verskillende perspektiewe is dit verstaanbaar dat die wesenlike van elkeen sal verskil en dus op drie maniere na vore tree. Hierdie verskille dui egter juis die wesenlike van die verskynsel aan, aangesien elkeen op die mens en sy wording betrekking het.

3.2.1.1 Die Indiese outagogie

Die **Vedies-Brahmanistiese** selfopvoeding kan as vertrekpunt in dié afdeling beskou word. Die **Vediese** mens se selfopvoedingsbewustheid is aanvanklik veral lewendig gehou deur die vooruitsig op beloning, soos die voortbestaan van die natuur, die versterking van die staat en 'n lang aardse lewe vir die enkeling. Sy selfopvoeding was gemik op die ontwyking van die bose en die nastreef van die goeie. Deur dit te doen het hy in sy huidige lewe **karma** verdien, wat in 'n toekomstige lewe tot gevolg sou hê dat hy in 'n hoër orde geïnkarneer kon word. Om dit te verseker is van hom verwag om eensame afsondering op te soek en selfondersoek en die verbreking van alle aardse kontak toe te pas. Om hierdie selfveredeling te laat realiseer, moes hy verdere boetedoening, meditasie en studie doen.

By **Hindoeïsme** word die strewe na 'n hoër kastestatus ook aangetref. Hiervoor was die beoefening van **yoga** nodig en moes liggaamshoudinge, gebare en sakrale klanke gebruik word om die mens op te voed tot 'n hoër vlak van geestelike rypheid, wat nodig was vir meditasie.

In **Jaïnisme** is 'n vorm van beskerming van diere en voorwerpe aangetref, wat gepaard gegaan het met uiterste selfbeheersingstegnieke en vasgewoontes. Hierdie praktyk kon selfs tot die dood van die enkeling lei, wat dan gesien is as die verabsoluttering van die outagogiese toegewydheid.

Die verwerping van **Boeddha-status** is, vir die aanhanger van die Boeddhistiese geloof, afhanklik van die individu se vermoë om aan outagogiese voorwaardes te voldoen. 'n Agtvoudige pad dui aan op watter manier die toegewyde volgeling sy selfopvoedingsverantwoordelikheid moes nakom, en sluit onder andere die volgende in: die beheer van die onderbewussyn; die nastrewe van kuisheid; die handhawing van 'n onberispelike leefwyse en geestesstaat. Drank-, vraat-, pronk- en gemaksg

moes vermy word. Eerbiedigheid aan Boeddha, sy leer en die kloosterlewe is ook verwag.

3.2.1.2 Grieks-Romeinse outagogie

Die selfopvoedingsgedagtes van die **Grieke** word veral gevind in die bekende Homeriese eposse, *Die Illias* en *Die Odyssee*. Ook **Sokrates** is bekend vir sy selfontdekkende metode wat die mens gedwing het om oor homself na te dink, sodat hy tot selfinkeer kon kom. Hieruit moes die mens deur selfbeheersing en selfbetugting die deug (*areté*) bemeester het. **Plato** se ideëleer is gegrond op die gedagte dat die mens deur die aanwending van kosmiese selfbeweging, deur middel van 'n harmoniese samespel tussen gimnastiek en musiek, die eie self kan vervolmaak. Hy moes verder sy eie wilskrag en begeerte in toom hou om tot wysheid opgevoed te word. Alleen wanneer hy hierin slaag en hy sy teenstrydige self onder beheer het, kan hy die pad van die Eros volg om met die Groot Idee saam te smelt.

Aristoteles se logika het bepaal dat die mens metafisies tot selfontploffing in staat is. Die mens beskik oor 'n siel of gees wat enersyds stof, maar andersyds ook vorm is. Deur die rede (selfbeweging) kom die gees tot insig en wil. Deurdat die mens se skeppende gees hom in staat stel om 'n voorstelling van sy toekomstige self-ideaal te vorm, word hy tot 'n selfverwesenlikingstrewende aangespoor.

Die **Hellenistiese** outagogie omsluit veral die **Stoïsme**, die **Epikurisme** en die **Skeptisisme**. Die Stoïsme streef deur selfgenoegsaamheid en gelatenheid om, met behulp van selfbeheersing, die slegtheid te oorwin en met selfopvoeding die deug te verower. Die Epikurisme het aan sy volgelinge voorgedra dat 'n lewe van genot nagestreef moes word om die Opperste Sielorus te beërwe. Die Skeptisisme het weer betoog dat, deur alle bestaande te betwyfel, uiteindelik by die enigste oorblywende waarheid

uitgekom sou word. Voorbeelde van die Romeinse outagogie sluit die selfopvoedingsvermoë van Cicero, die selfbeheersingsbeskouings van Horatius, die selfvervolmakingsidee van Seneca en die selfverlossing van Plotinus in.

3.2.1.3 Die Hebreeus-Isrealities-Joods-Christelike outagogie

Bouwman (1981: 146) sluit in hierdie bespreking die Hebreeuse Oergeskiedenis-verhaal in, wat vertel hoe die mens deur die Sondeval kennis van Goed en Kwaad bekom het. Die gelowige mens leer uit sy verhouding met God sy eie tekortkominge ken en besef sy eie sonde. Daarom sien hy uit na die beloofde Messias, deur Wie hy verlossing van sy sondes kan verkry. Deur dit te glo, moet die Pre-Hebreër self die verantwoordelikheid vir sy opvoedingstaak aanvaar en kon hy saligheid beërwe.

Die verdere **Ou-Testamentiese outagogie** beskryf nie net individuele nie, maar ook kollektiewe outagogie wat nagekom moes word. Die belangrikste outagogiese leidraad wat die Israeliet moes nakom, was die navolging van die Tien Gebooie. Sodra dit gedoen kon word, sou die Messias kom. Talle voorbeelde van selfopvoedingspraktyke kom ook voor in die geskiedenis van Simson, Dawid en Hiskia. Die digterlike boeke soos Psalms, Spreuke en Prediker wemel letterlik van die vermaninge en raadgewinge ter wille van selfopvoeding.

In die **Talmud** is die wysshede van die Joodse rabbi's aangeteken. Die outagogiese gedagte word telkens onder die volk se aandag gebring. Elkeen moes self vir sy eie sondes boete doen en dra dus die skuld vir sy eie wandade. Om hierdie rede kan niemand aanspreeklik gehou word vir sy opvoeding nie en moet die individu die verantwoordelikheid vir sy eie keuse aanvaar.

3.2.1.4 Nu-Testamentiese selfopvoedingsbedeling

In die **Nuwe Testament** bied die vier Evangelies die verhaal van Jesus se eie "selfopvoeding" van mens tot God. Sy Kindskap en Volwassenheid getuig van 'n Selfverantwoordelike gesindheid wat Hy ter wille van die mensheid as aardse "Opvoedeling" aan Sy Vader verskuldig was. Sy bekamping van die kwade en Sy navolging van die goeie, het Sy lyding en dood tot gevolg gehad. Hy was egter sonder sonde en het daardeur die selfopvoeding van die kinders van God moontlik gemaak. Die mens word deur die Skrif, en op grond van sy verbondenheid aan God, gemaan om as gelowige met inspanning en toewyding aan sy selfopvoeding sodanig gestalte te gee, dat die Ewige Lewe in die Hiernamaals vir hom 'n werklikheid kan word.

3.2.2 Manifestasies van selfopvoeding vanaf 500 tot 1500 n.C.

Terwyl die klem in die voorafgaande gedeelte hoofsaaklik geval het op die tydperk voor 500 n.C., was die outagogiese gebeure van die Oosterse wêreld veral ter sprake. In die volgende tydperk (vanaf 500 n.C.) sal die klem val op die gebeure wat sig in die Westerse Wêreld openbaar het en is dit nodig om eerstens die tydperk van die Middeleeue te bespreek.

Bouwman (1985(b): 55) lei sy bepreking oor hierdie afdeling in, deur te verwys na **ongekerstende** en **oer-Europese** oorleweringe. Hierdie oorleweringe is vol van gode- en heldeverhale wat van 'n outagogiese bewustheid spreek. Een van die bekendste legendes was die *Nibelungenlied* waarin vertel word van die bestaan van sterk familiebande en die afwesigheid van 'n algemeen geldende regstelsel. Elke individu was medeverantwoordelik vir die voortbestaan van sy groep. Daarom het die eis van

oorlewing hom daartoe gedwing om selfopvoeding tot sy uiterste resultaat deur te voer.

Ook **Islamitiese** outagogie is opgeteken. Sommige Moslems, soos die Soefiete, het op mistieke wyse daarna gestreef om deur boetedoening, liggaamlike ontbering en geestelike selfsuiwering, hulleself sodanig op te voed dat hulle die status van 'n "volmaakte mens" kon bereik. Die Joodse leer, die Judaïsme, het vir baie Jode te wetties geword, en die Kabbalitiese geheimleer het toenemend belangstelling begin uitlok. Die individu moes sy klimtog tot die opperste Heerlikheid onderneem deur nederigheid, bestudering van die geheimleer, dankbaarheid, soberheid en arbeidsaamheid.

Bouwman (1985(b): 56) is van mening dat die grootste bydrae van selfopvoedingsverryking deur **kerstening** gelewer is. Die Christelike leer, soos vervat in die Grieks-Ortodokse of in die Rooms-Katolieke Kerk, het die voorneme van die Middeleeuse Europeër beïnvloed. Die mens, wat van die Evangelieboodskap gehoor het, het verstaan dat sy Saligheid slegs deur God se genade en die Middelaarskap van Christus verwesenlik kon word - mits hy glo en aan sy eie heiligmaking meewerk. Gedurende die duisendjarige era van die Middeleeue het die selfopvoedingsleer van die Romein Boethius veral navolging gevind. Hiervolgens kon die mens, deur sy rede, die juiste keuse maak. Dit sou daartoe lei dat hy homself tot volmaakte goedheid kon opvoed, deur sy sinlike begeertes en selfmisleidende waarnemingsvermoë aan sy wil en denke te onderwerp. Talle kloosters het ontstaan en kloosterlinge het hulle op allerhande maniere blootgestel aan boetedoening, selfpyniging, selfuitputting, selfkastyding ens., om daardeur die self op te voed tot 'n beter, God-welgevallige mens.

3.2.3 Manifestasies van outagogie gedurende die tydperk 1500 tot 1800

Talle vernuwings in die sogenaamde "**Nuwe Tyd**" het veroorsaak dat die outagogiese moontlikhede ook verander het. Op religieuse gebied het die tydperke van **Reformasie** en **Kontra-Reformasie** daarvoor gesorg dat die individuele verantwoordelikheidsbewussyn die mens tot selfopvoeding aangespoor het. So ook het ontdekkingsreise in dié tyd die Westerling met onbekende kulture in aanraking laat kom, wat verskil het van die tradisionele outagogiese gebeure. By dié skriflose kulture het gebruike voorgekom wat daarop dui dat die primitiewe mens terdeë van sy selfopvoedingspligte en -moontlikhede bewus was. Die Sjamanisme is 'n voorbeeld hiervan, waarvolgens Eskimo's deur selfverootmoediging (onder andere deur te ween en vomeer) die status van 'n Sjamaan kon bekom. Dié sou dan die land van die Maan kon bereik, waar reïnkarnasie van die siel sou plaasvind. In die Amerikas is verskeie skriftelike getuienis nagelaat van die skryfryke kulture, soos die selfreinigingsrites in die onikare waar die Indiaan homself van sy onreinhede gesuiwer het en die gebruik van die "heilige" pyp wat die mens tot outagogie verplig het.

Ook die mens se **kunsskeppinge**, vertolkings en belewings het in die "Nuwe Tyd" 'n aanduiding gegee van sy strewe na vervolmaking. Michelangelo se bekende Pietà is 'n voorbeeld van hoe die beeldende kuns die begrip van erbarming uitgebeeld het. In die toonkuns het komponiste soos Bach, Handel, Haydn en Mozart outagogiese belewings na vore gebring wat klassiek geword het. In die bekende Mozart-opera *Zauberflöte* word die stryd tussen goed en kwaad uitgebeeld; die mens se strewe na volmaaktheid tree hier op verskeie maniere na vore. Dit verryk kunsskepper, kunsvertolker en kunswaardeerder.

Op die terrein van die **filosofie** het die **Realisme** in die 16e en die 17e eeu die selfopvoedingsrealiteit as vanselfsprekend beskou. Die Franse filosoof

Descartes (van wie die beroemde stelling "Ek dink, dus bestaan ek" afkomstig is) het die mens self vir sy selfopvoedingstrewes verantwoordelik gehou, omdat hy oor die potensiaal van outagogiebeoefening beskik. So het Montaigne die kind se moontlikhede om self te kan dink en self te kan oordeel, as argumente vir selfopvoeding gebruik. Die opvoedkundige Comenius het weer die beginsels autopsie (selfwaarneming), autopraxie (selfwerkzaamheid) en autochresie (selftoepassing) as outagogiese momente gepropageer.

3.2.4 Manifestasies van outagogie gedurende die moderne tyd (vanaf 1800 tot hede)

Die Amerikaanse **Vryheidsoorlog** (1783), die **Franse Rewolusie** (1789) en die Engelse **Industriële Rewolusie** (vanaf 1850) kan uitgesonder word as die drie belangrike gebeurtenisse wat die klimaat geskep het om kollektiwisme gaandeweg met individualisme te verplaas. Hiermee het die geleenthede vir selfopvoeding toegeneem.

Die filosofiese selfopvoedingsmetodologie van die "**Moderne tyd**" het verskillende selfopvoedingsmoontlikhede aan die hand gedoen. Hier kan gedink word aan Hegel se siening dat die mens sy begeertes moes onderdruk; Kierkegaard se drie selfopvoedingstadia, nl. die estetiese, die etiese en die religieuse; Marx se ekonomiese selfontploffing van die mens en Schopenhauer se selferbarming. Heidegger het aan die mens se dialektiese denkvermoë 'n deurslaggewende rol toegeken, omdat verantwoordelikhedaanvaarding of -verwerping die mens se selfopvoedingsintensies sou beïnvloed.

Die ideologiese selfopvoedingsmetodologie het individuele vryheid nagestreef (**Liberalisme**), persoonlike selfbeheersing en geduldbeoefening ter wille van die bestaande maatskappy-orde gepropageer.

(**Konserwatisme**), individuele en kollektiewe regverdigheid gepredik (**Sosialisme**) en ook gemeenskaplike samehorigheid en inter-verantwoordelike sideale geïnisieer en in die praktyk toegepas (**Nasionalisme**) (Bouwman, 1985(b): 62).

Die **psigologiese selfopvoedingsmetodologie** het verskillende selfopvoedingsmetodes voorgestel: die Strukturalisme het introspeksie en besinning aanbeveel; die Psigoanaliste het die selfopvoedingstrewes as 'n evolusiegebeure beskou, waarby die Id (verdronge Ek) beteuel moes word en die super-ego (ideale Ek) deur die Ego (bestaande Ek) verwesenlik moes word; die Gestaltpsigologie het van die standpunt uitgegaan dat die mens op geheelopvoeding geregtig is, dit is vreemde- sowel as selfopvoeding.

Die **pedagogiese selfopvoedingsmetodologie** in die Moderne Tyd is deur bekende pedagoë uitgewys as 'n onbetwisbare komponent van die selfopvoedingsgeheel: Pestalozzi sien selfopvoeding as die begin, middel en die doel van alle vreemde-opvoeding. Herbart fokus op die kind se selfopvoedingsinsig, -wil en selftug, terwyl Dewey 'n voorstaander was van praktiese selfopvoeding, deur selfversekerdheid en selfopvoedings-verantwoordelikheid by die kind te kweek.

Hierdie histories-opvoedkundige beskouing van die verskynsel outagogie lei tot die onvermydelike gevolgtrekking dat die mens van alle tye onder verskillende omstandighede na selfverbetering, selfveredeling en selfverlossing gestreef het. Hoewel daar talle graduele verskille bestaan, is die strewes na selfverwerkliking die duidelike lyn wat deur elkeen getrek kan word. Uiteindelik is die mens vir sy eie opvoeding verantwoordelik. Hierdie feit onderstreep die doel van alle opvoedingshulp, nl. selfopvoeding.

3.3 Selfopvoeding in agogiese perspektief

3.3.1 Onderskeibare relasies en begeleidingsmoontlikhede binne agogiese verband

In die vorige afdeling (sien 3.2) is 'n breë lyn getrek deur die wese van selfopvoeding en hoe die verskynsel sig openbaar het deur die eeue en in verskillende kulture. Selfopvoeding en die verbondenheid daarvan binne verskillende verhoudinge, vorm 'n belangrike kernmoment binne hierdie navorsing. Outagogie kan na aanleiding van die vorige afdelings beslis as 'n ontiese werklikheid beskou word. Dit bly egter belangrik dat dit nie slegs as 'n etiket-verskynsel gesien moet word nie, maar die ko-eksistensie sowel as die ko-essensialiteit met die pedagogie, andragogie en die gerontagogie moet geldig bewys word. Voordat selfopvoeding in 'n pedagogiese perspektief aan die orde gestel kan word, is dit nodig om verdere verklarings en beligting van hierdie en ander begeleidingsvlakke te gee.

Binne die terrein van die **agogiek** is hoofsaaklik drie begeleidingsvlakke identifiseerbaar: Die verhouding tussen 'n volwassene en 'n kind (**pedagogie**), volwassene en volwassene (**andragogie**) en 'n bejaarde en 'n bejaarde (**gerontagogie**). Dit word omsluit deur die agogiese wetenskap en word in die res van hierdie hoofstuk bespreek.

Viljoen en Pienaar (1971: 141) waarsku teen die absolute begrensing van hierdie vlakke, en verklaar: "*The line from being-a-child to being-an-adult, as modes or spheres of being human, has become more fluent - we can no longer indicate definite phases of life at the crossing (transgression) of boundaries.*" Ook Wielemans (1993: 75) sluit hierby aan: "*Zoeken we naar de grenzen van het individu is weinig verschillend van een speurtocht naar de grenswachters van het universum.*"

Bogenoemde beklemtoon dus die feit dat begeleidingshandelinge binne die agogiese bestaan. Met die agogiese word bedoel die begeleidingshandelinge tussen alle mense, waarby almal op een of ander manier betrek word, met die doel om te word wat die mens veronderstel is om te word. Van Rensburg (1984: 97) bevestig hierdie stelling: *"Die mens wat iemand is, moet die mens word wat hy behoort te wees - dit is juis die ander van wie die sterkste appél kom om gedyend aan die eise van menslikheid te voldoen. Ander mense het daarom 'n groot plek en aandeel in die lewe van die mens."* Aangesien menswees dus die ander veronderstel, wys dit duidelik daarop dat die mens aangewese is op die medemens, om menswees waardig te vergestalt.

Die mens kan slegs word, wanneer hy in verhouding tot ander mense en dinge staan. Dit beteken dat daar nie van eksistensie gepraat kan word in die afwesigheid van die wêreld waarin geëksisteer word nie. Freire (1985: 68) beklemtoon 'n belangrike vertrekpunt in hierdie verband: *"The starting point for such an analysis must be a critical comprehension of man as a being who exists in and with the world. Since the basic condition of conscientization is that its agents must be a subject (i.e., a conscious being), conscientization, like education, is specifically and exclusively a human process. It is as conscious beings that men are not in the world but with the world, together with other men... Men can fulfil the necessary condition of being with the world because they are able to gain objective distance from it. Without this ... man would be limited to being in the world, lacking both self-knowledge and knowledge of the world."* Nóg die mens nóg die wêreld kan dus sonder mekaar bestaan. De Vries (1984: 29) voeg hierby: *"Medesynsbetrokkenheid lê ten grondslag van die totale agogiese en daarmee van elkeen van die modi daarvan, omdat selfsyn sonder medesyn nie moontlik is nie."*

Die veld van die agogiek is baie wyd en sluit verskillende agogiese modiale synstrukture in. Binne dié afgebakende studieterrrein vind 'n mens verskillende relasies wat binne en selfs buite die tradisionele peda-, andra-, en gerontagogiese niveau aanwesig is. Waar die onderwerp 'n breë terrein impliseer, ten spyte van die enger fokus op die skoolmilieu, is dit moontlik om 'n verskeidenheid van verhoudings te identifiseer wat koppelbaar is met vorming, opvoeding, begeleiding en helaas ook selfopvoeding - wat nie begrens word deur die handelinge en aksies binne 'n skool nie. In 'n inleiding tot Freire se werk vermeld Giroux (1985: inleiding) van hierdie gebeure en sê: *"For Freire, education includes and moves beyond the notion of schooling. Schools present only one important site where education takes place, where men and woman both produce and are the product of specific social and pedagogical relations."* Dit beteken dat kind-kind, kind-volwassene, kind-bejaarde, kind-ander, asook volwassene-volwassene, volwassene-bejaarde, volwassene-ander en bejaarde-bejaarde en bejaarde-ander van die relasies is wat hier ontleed behoort te word.

Verder is dit belangrik om die wedersydse eksisterende korrektief te verreken, aangesien die wederkerige karakter van bogenoemde verhoudings bydraend kan wees tot die realisering van selfopvoeding by alle tersaaklike rolspelers. Viljoen en Pienaar (1971: 138) beskryf hierdie belangrike impak as volg: *"Being-a-child and being-an-adult are not merely modes of being on the same level, but are also initially interwoven ... The adult appeals to the child to become an adult and the child appeals to the adult for mutual support. The adult presents or confronts the child with an image of being-a-grown-up, but the child, in his turn, shows the adult that which he has already lost in simplicity, naturalness, nobleness, candour and receptiveness. In this way the one mode of being affects the other: indeed a mutual existential corrective of each other."*

Die mens is 'n wese wat altyd nood aan 'n ander het en in daardie nood moet hy begelei word. Die nood aan ander, die begeleidingshulp wat benodig word, is reeds vanuit die Skeppingsverhaal in die Bybel duidelik. In Gen.1 het God reeds aan die Begin gesien dat die mens nie alleen kan leef nie en het vir hom 'n maat geskep om hom by te staan (begeleier/agoog). *"Ook het die Here God gesê: Dit is nie goed dat die mens alleen is nie. Ek sal vir hom 'n hulp maak wat by hom pas. Gen. 2:18"* (Die Bybel, 1983:14).

Op grond van hierdie noodbehoewendheid van die mens, is dit waar dat daar twee persone behoort te wees om enige begeleidingshandeling te verwesenlik. Sodra twee mense bymekaar is, staan hulle by en met mekaar in 'n sekere verhouding. Van der Westhuizen (1985: 40) vervolg: *"Uit die optrede van ander mense teenoor hom en sy belewing van daardie optredes, weet hy reeds veel van homself, van sy voorkoms, vermoëns en sy gedrag. Hierdie kennis gee hom 'n konsep van sy geperspieerde self-in-die-wêreld."* Die begrip verhouding (relasie) dui dus op 'n besondere saamwees van twee persone, waar die een aan die ander hulp verleen, sodat hy sy menswees ten beste kan vergestalt.

3.3.2 Outagogie in pedagogiese perspektief

Binne die pedagogiese vlak neem die kind 'n spesifieke plek in. Die kind in relasie met die volwassene dui op 'n besondere wyse van menswees en word ten beste beskryf as die nog-nie-volwassene. Aangesien dit wesenlik van die mens is om altyd in relasie tot iemand of iets te staan, wil en kan die kind met al die synsmodi van die mens in verhouding staan. Dit sluit op persoonlike vlak die volwassene in asook ander mense, dinge en die Ander as Godheid. Die kind moet noodwendig met bogenoemde in verhouding wees, aangesien hy homself ontdek aan die hand en in teenwoordigheid van die ander. *"Hy kan eksisteer en homself beskou, maar nie voordat hy hom aan die hand van ander leer ken het nie. Daarom kan die kind homself nie direk*

aanskou nie, maar deur die ander wat buite hom is, kom hy tot selfbepaling, selfverwesenliking en selfkonsep of selfbegrip", aldus Muller (1976: 17). Sodoende word selfopvoeding van die kind moontlik.

Die agogiese bemoeienis beteken hulp wat een mens aan die ander verleen. Die pedagogiese handeling betrek die kind om juis die kind te bevoordeel. Sonder om weer 'n volledige relaas te voer rondom die plek en toepassing van begrippe soos **opvoeding**, **vorming** en **begeleiding**, is dit nodig om in hierdie stadium, ter wille van die **pedagogiese** fokus, die volgende feite te konstateer:

1. Opvoeding het ten doel om die nog-nie-volwassene te begelei.
2. Die aard van begeleiding tydens die modus kindwees, word die beste tipeer met die term **opvoeding**.
3. Begeleiding word gebruik waar opvoeding in 'n breë konteks bedoel word.
4. Begeleiding is 'n omvattende begrip wat vorming en opvoeding insluit.
5. Opvoeding is 'n begeleidingshandeling, wat deur die kind en volwassene voltrek word.

3.3.2.1 Outagogie by die kleiner kind

Daar is genoegsame bewys in die literatuur en ook in die werklikheid, van outagogiese behoeftes by die ongebore, pasgeborene en die kleiner kind voor kleuter- en peuterstadium. Vir die doel van hierdie navorsing word nie

verder hierop uitgebrei nie, aangesien hierdie ouderdomgroep nog nie binne die formele skool se begeleidingskader val nie.

3.3.2.2 Outagogie by die peuter en kleuter

In hierdie synstydperk is die kind se self-ontdekking baie opmerklik. Hy begin al hoe meer agterkom dat hy self iemand is. Die bekende aanhaling van Langeveld (1971: 106) is hier toepaslik, nl.: *"Zelf iemand willen zijn, dat ligt in de mens. Een mens leren zelf behoorlik een mens te zijn, dat ligt in de opvoeding ..."* Die jong kind begin sy eie verbeeldingswêreld konstrueer. Die tipiese baie "waarom-vrae" kom tot uiting, omdat hy self-wil-weet en self-iemand-wil-wees. Hy is buitengewoon kreatief en vindingryk.

Wanneer die kleuter voor die keuse geplaas word om iets te laat vóórdoen of om dit liever self te doen, verkies hy die eie poging, al gaan dit soms mank aan afronding of sukses. Sy eie poging is dikwels meer werd as die ingryping van 'n volwassene. Die kind wil self "verower" en self die ervaring beleef van "in staat wees om te". Op hierdie stadium behoort kinders aangemoedig te word om wel self te waag en moet die volwassene waak teen die inhibering van outentieke pogings. Grové (1982: 2) beklemtoon hierdie waarheid deur op te merk: *"Parents should accept the child as an individual, and show appreciation and acceptance of even his most hesitant efforts."* Indien die kleuter in hierdie stadium gemotiveer word tot verantwoordelikhedaanvaarding om self keuses te doen, bied 'n liefdevolle en beskermende omgewing belangrike fundamente vir die ontvouing van sy outagogiese moontlikhede. Die kuns om te bemeester moet deur elke individu ervaar word en kan nie op hom afgedwing word nie. Die ontsluiting en ontwikkeling van 'n eie potensiaal kan en moet vrywillig en spontaan geskied.

Landman et al. (1979: 198) steun hierdie opmerking in die volgende aanhaling: "*Opvoeding is hulp aan die kind met die verowering van sy vryheid tot verantwoordelikheid ...*" Hierdie hulp beteken nie 'n totale oorname van verantwoordelikheid deur die opvoeder nie, maar impliseer 'n genoegsame restant in die vorm van eie opvoedingsaandeel, wat deur die kind self hanteer behoort te word. In kort dus 'n geleentheid tot eie selfopvoeding. "*Alle hulpverstreking moet daarop gerig wees dat die kleinkind se selfbegryping (d.i. selfkennis van sy eie moontlikhede en verpligtinge) aangewakker word, sodat selfhulp-tot-sy-eie-opvoeding vir die kind 'n vanselfsprekende word*", aldus Bouwman (1985(a): 22).

Die ontwikkeling en vestiging van 'n selfkonsep by die kind is van kardinale belang. Purkey (1970: 7) se definisie van die selfkonsep omsluit kernmomente, as hy verwys na 'n komplekse en dinamiese stelsel van oortuigings "*which each individual holds true about himself*". Die vernaamste blyk te wees die feit dat die individu dit self organiseer, self saamstel en self opbou. Purkey (1970: 7) haal Snygg en Combs verder aan: "*The self is the individual's basic frame of reference, the central core, around which the remainder of the perceptual field is organized.*" Wielemans (1993: 89) beklemtoon die motiverende rol van die kind se selfbeeld: "*Het stelt het individu in staat deel te nemen aan het maatschappelijke verkeer.*" Die selfkonsep motiveer dus die kind en beïnvloed sy lewenshouding, al is dit nog op 'n vroeë ouderdom. Die selfbeeld wat by die kind gevorm word, word ook vir die omringende wêreld aanvaarbaar. Waar elke kind sy eie gestalte en inkleuring daarvan ontwikkel en aanbied, behoort seker gemaak te word dat dit ooreenkomstig bepaalde aanvaarbare gedragssuitinge manifesteer. Indien die kind die gehoorsaamheidreëls in ag neem, en die gesag wat sy vryheid aan bande lê aanvaar en eerbiedig, is hy vir die volwassene aanvaarbaar en voldoen hy aan die verwagtinge wat die volwassene van hom het. Positiewe terugvoer bied die nodige stimulus vir die kind, om aan

sy eie vorming gestalte te gee. Sodoende word hy gesteun en gehelp waar hy nog nie ten volle ken nie.

Die volgende stelling van Bouwman (1985(a): 25) is veelseggend vir die aanwesigheid van outagogiese elemente by die jong kind: *"Al is die peuter-cum-kleuter se metagogie hoofsaaklik nog aliagogies van inhoud, is dit onteenseglik so dat die kleinkind se selfbewussyn reeds duidelike tekens van ontplooiing toon wat op 'n outagogiese deelname in sy totaal-opvoeding dui."* Die kind se gevoels- en wilslewe vertoon 'n eiesoortige gerigtheid wat eie is aan sy menswees. Sy strewe om iemand te wil wees, is reeds vroeg sigbaar. Van der Westhuizen (1985 :37) voeg by: *"Die self strewe na die realisering van 'n doel en die nastrewing van 'n doel veronderstel die implementering van 'n wil. Om enigsins die wil te betrek, moet die doel deur die self eerstens begryp word en tweedens moet dit vir hom sinvol wees."*

Namate sy selfbewussyn gaandeweg toeneem, is dit moontlik dat sy verantwoordelikhedsin kan toeneem en kan dit die kern van sy ontluikende selfopvoeding word.

3.3.2.3 Outagogie by die laerskoolkind

Die laerskoolkind bevind hom gewoonlik in die ouderdom tussen sewe en dertien jaar. Hier is egter individuele verskille teenwoordig. Laerskoolkinders spandeer die grootste deel van 'n normale dag by die skool en in die teenwoordigheid van 'n verskeidenheid van mense. 'n Verdeling van sy dag kom neer op ongeveer ses uur se blootstelling aan onderwysers en pedagoë (alteragogies) tydens klas- en onderrigsituasies - dus formeel-pedagogies. Die res van sy dag word opgeneem deur die bemoeienis met maats, gesinslede en toevallige vreemdes (aliagogies) wat ook insluit sy betrokkenheid by informele hoedanighede, soos sport en kulturele aktiwiteite. Binne dié vol program is daar ook die tye wanneer hy alleen

verkeer in stilte met homself, waartydens hy uitsluitlik op selfopvoeding (outagogie) aangewys is.

Binne die **alteragogiese skoolsituasie**, spesifiek didakties-formeel waarna hierbo verwys is, vind onderrig deur blootstelling aan leerstof plaas. Die onderwyser of didaktiese pedagoog bestuur die leerhandeling deur as 'n fasiliteerder op te tree en leerinhoud bekend te stel aan leerlinge. Waar hierdie handeling nie slegs as monoloog en eenrigting-kommunikasie geskied nie, kry die leerlinge geleentheid om die inhoudelike te verwerk en self die nodige toepassings te maak. Hoewel die leerder onder andere deur middel van direkte instruksie en mededelings met die inhoudelike kennis maak, is dit die taak van die didaktikus om genoegsame selfontdekkingsgeleenthede te skep, waar die leerder self inhoud kan gee aan 'n kurrikulum. Hierdie gebeure is doelbewuste en gestruktureerde leersituasies wat daarop gemik is om die leerder se outagogiese vermoë te ontwikkel. Dit bly altyd verstommend om waar te neem in watter mate kinders binne die onderrig-leersituasie self betekenis gee aan die ontwikkeling en veredeling van sluimerende potensiaal. Die finale toe-eiening van leerinhoud kan nie deur iets of iemand buite die kind self geskied nie. Hy bly verantwoordelik vir hierdie outagogiese ontwikkeling van intellektuele vermoëns.

Binne die skoolsituasie, wat nie slegs 'n leeromgewing is nie, maar grotendeels ook as 'n **opvoedingsmilieu** gekonstrueer is en word, bly die kind daaglik bewus van die verantwoordelikheid om te voldoen aan die behoorlikheidseise wat binne die stelsel en die breë samelewing van hom verwag word. Opvoeders het hier die plig om aanvaarbare gedrag en geskikte optredes deur voorbeeld en instruksie aan kinders voor te leef. Die werklikheid is dat kinders die ruimte tot vrye ontdekking en singewing gegee moet word. Dit is die taak van die opvoeder om hom los te maak van direkte ingryping en die geleentheid vir die kind te skep om selfstandig keuses te

maak in ooreenstemming met heersende norme. Op hierdie wyse word die kind se selfbegryping by hom ingeskerp en kry hy toenemend oefening om sy verantwoordelikheid ten opsigte van sy vryheid te aanvaar. Die kind kry geleentheid om dissipline as opvoedingsmiddel só te verwerk en te internaliseer, dat dit as selfopvoedingsmiddel ook selfdissipline tot gevolg het.

Die volwassene moet in sy omgang met kinders altyd oordeelkundig die insig openbaar om die kind los te laat, om sodoende sy eie gang te kan gaan. So word die kind se moontlike outagogiese bedrewenheid getoets en terselfdertyd ook gestimuleer. Indien die volwassene nie dié insig openbaar nie, kan die kind tekens van opstand en verzet toon, omdat hy juis die behoefte tot bewyslewering van sy eie lewensvaardighede wil vertoon. Hierdie kinderlike verzet bied somtyds genoegsame selfopvoedingsenergie vir die kind om sy moontlikhede nie net te laat realiseer nie, maar ook om met sukses die toets van die oomblik te slaag. So staal die kind hom vir toekomstige eise wat die ontvouende lewe kan vra en bewys hy dat periodieke verlatingsvryheid of verzet tot sy voordeel omskep kan word. 'n Ooraanbod van vryheid en loslating kan natuurlik ook negatiewe gevolge hê. 'n Tekort aan opvoedingsbystand sal ook intens deur die kind beleef word.

In 'n bespreking van **pedagogiese verlating**, vermeld Bouwman (1985(c): 7) dat die kind die geleentheid gebruik om self met sy opvoedingskennis te eksperimenteer. Dit sal sy verantwoordelike selfbepaling en die gevolglike selfverantwoording ontwikkel. Indien die kind op hierdie ouderdom dus alteragogies suksesvol is, kan verwag word dat hy aliagogies in 'n latere leeftydsonderdom homself ook sal kan handhaaf in vreemde uitdagende situasies.

In die vorige afdeling is aanvanklik verwys na die plek en rol van aliagogiese elemente in die lewe van die kind. Waar die karakter van alteragogiese

invloede een van beskerming, vertroeteling, ontferming en liefde was, word die aliagogiese situasies gekenmerk deur niksontsienende, harde en ongenaakbare optredes van broers, susters, maats, kennisse, asook vreemde kinders en volwassenes. Die kind bly kwesbaar terwyl die storms van buite-invloede hom dikwels nadelig beïnvloed. Kinders op laerskool word nie gevrywaar van menslike ellendes, sosiale dramas en maatskaplike probleme nie. Al probeer die goedbedoelende ander om waarskuwings en teenmaatreëls in plek te kry en te hou, ervaar die kind bogenoemde invloede uiters intens. Niemand twyfel oor die wreedheid van kinders teenoor mekaar op hierdie ouderdom nie. Voeg hierby die onderlinge jaloesie, uitsluitende groepsvorming wat lei tot groepsdruk, en die tafel skyn gedek te wees vir 'n onsimpatieke leefwêreld waarvan die kind nie kan ontsnap nie.

Die kind bevind homself maklik in situasies wat hom dwing om waardeoordele te maak en om die gevolge van ondeurdagte en intuïtiewe keuses te aanvaar. Hy moet leer om te onderskei tussen 'n wêreld waarin hy alteragogies vertroetel is en een wat degenererende bedoelings aan hom blootstel. Hier voorsien goed-ontwerpte weerbaarheidsprogramme tydelik die nodige verskansingsgereedskap, maar dit kan nie vergelyk word met die treffende uitkomst van outentieke en intensionele opvoedingsbemoenings nie.

'n Ingrypende klemverskuiwing in die kind se eie hanteringsmeganismes word nou werklikheid, wanneer die iemand-wil-wees moet plek maak vir iemand-moet-wees. Selfopvoedende kinders kan dan teruggryp na bekende outagogiese ervarings in tydperke waar skoling tydens pedagogiese verlating en loslating moontlik was. Hulle kan dan die verskil tussen aanvaarbare en onaanvaarbare gedragsvorme wat aan hulle voorgehou is deur outagogies-ervare pedagoë, in herinnering roep. Daar kan saamgestem word met Bouwman (1985(a): 30): "*Wanneer alteragogie uitgesluit is, word*

aliagogie benut en wanneer dit nie meer beskikbaar is nie, neem die kind sy toevlug tot outagogie."

Soos reeds vermeld, beleef elke kind iewers in sy dag alleenheid weg van enige pedagogiese, alteragogiese en aliagogiese bemoeienis. Hy bevind homself onbegeleid en ongekontroleerd met sy eie gedagtes, dade en dinge. Die eis van voldoening en bevrediging van ander word verlig en slegs die roepstem van besorgde, vermanende ouers en onderwysers word in herinnering geroep. Tydens sulke tye is die kind aan niemand iets verskuldig behalwe aan homself nie. Sy eie selfdissipline, besluite en keuses is die enigste vaste en oorblywende opdrag om verantwoordelik uit te voer. Die feit is dat die kind nou in afwesigheid van alter- en aliagogiese beïnvloeding, slegs oorgelaat is met sy eie outagogiese oortuigings en behoorlikheidskriteria. Hy beskou hom dus as sy "**eie opvoeder**" wat met homself as opvoedingssubjek gemoeid is. 'n Verdere uitbreiding van hierdie aktualiseringsproses word as volg aangebied: *"Self-actualizers then are people who have a great deal of self-understanding and insight. They are creative individuals who are not afraid to deal with unstructured situations or to march to the beat of the proverbial drummer. Self-actualised individuals are consistently working toward higher levels of personal growth and, in doing so, are able to utilise existing resources to their greatest potential"*, alias Brockett en Hiemstra (1991: 126).

Die laerskoolkind bly egter sensitief vir terugvoering, hetsy deur stilswye of goedkeuring, van sy opvoeders. Die intensiteit hiervan is dikwels so groot, dat dit kinders tot die uiterste pogings motiveer om ongekende oorprestaties te lewer. Indien die voorbeeld en opvoedingsbystand wat deur opvoeders in die verlede verskaf is, deur die kind as outentiek en waardevol geag is, sal dit lei tot die onvoorwaardelike aanvaarding van sodanige bemoeienis. Die impak van simpatieke en liefdevolle opvoedingshulp, word nou **kragtige opvoeding-selfhulp** ter wille van **selfopvoeding**.

3.3.2.4 Selfopvoeding by die groter kind

Puberteit en adolessensie is die een tydperk waarvoor al baie besin en geskryf is, moontlik as gevolg van die kompleksiteit van die tydperk, die frekwensie van gedragsteurnisse wat hieruit voortspruit of a.g.v. die intense belangstelling in die kind van hierdie ouderdom.

As mens meld hierdie kind hom sterker aan as een wat sy plek in die lewe sinvol wil inneem. Sy mening moet gereken word, sy wil behoort gehoor te word en sy dade moet kan tel. Ten grondslag hiervan lê die innige behoefte om in die geleedere van die volwassene ontvang te word. Tog bring dit innerlike stryd en 'n wisseling in gemoedstemming tussen vreugde en vrees; vreugde by ervaring van 'n groter wordende selfstandigheid en verantwoordelikheid, maar vrees vir die moontlikheid van kritiek en twyfel in sy eie potensiaal, om homself sinvol te handhaaf. Dit dwing die kind in hierdie ouderdomsfase om hom meer en meer tot homself te wend (Bouwman, 1985(c): 7).

Die kind wil graag 'n sinvolle bestaan voer wat deur sedelik-selfstandige besluite en handeling gekenmerk word. In hierdie kwaliteit van menswaardige menswees, wil hy verantwoordelik wees vir keuses wat tekens toon van rype oordeel ooreenkomstig norme wat hy al geïnternaliseer het. Tog bly dit die taak van die volwasse opvoeder om hom steeds subtiel te onderskraag, wat met die kind se outagogiese aanslag saamwerk ter bereiking van pedagogiese mylpale in sy ontwikkeling.

Alteragogies is die laat-laerskool-vroeg-hoërskool-jare die tydperk waarin die kind hom in 'n afnemende mate onder die direkte sorg van sy opvoeders wil plaas. Onderwerping aan of verzet teen hierdie sorg, kom daarom in wisselende mate voor. Indien daar ooreenstemming bestaan ten opsigte van die "pad wat met hom geloop word" as opvoederdoelwit en sy aanvarende

belewing van hierdie weg, sal dit lei tot 'n natuurlike en waarderende gehoorsaamheid. Die teendeel, nl. wantroue in die opregtheid en eerlike bedoelings van die opvoeder, manifesteer in 'n toenemende kritiese ingesteldheid en vorms van verset, wat die kind dwing om verder sy eie opvoedingsweë te ontdek. Dit is moontlik dat hierdie gesindheid kan lei tot 'n versterking van sy eie innerlikheid en selfbewussyn, wat goedkeurend of afkeurend geprojekteer word na die opvoeder. Voorbeelde van verwydering en groter afstand tussen kinders en opvoeders, kom in hierdie tydperk dikwels voor aangesien die kind, vanuit sy eie perspektief, gedwing word om sy opvoedingsafhanklikheid te demonstreer. Hy word byna gedwing in 'n rigting waar sy eie outagogiese opvoedingsinisiatiewe moet hoogty vier.

Op skool en tuis is die opvoederlike betrokkenheid dikwels steeds groot ter wille van akademiese verwagtinge en sukses. Die kind se soeke na alternatiewe word toegespits op ander alter- en aliagogiese opvoedingsweë en in hierdie proses word sy outagogie al hoe sterker. Hy het 'n intense soeke na moontlikhede wat hom minder opvoeder-afhanklik sal maak en wil self die verantwoordelikheid van sy opvoeding tot 'n ideale selfbeeld aanvaar. Dit stel hom in staat om al die potensiaal waaroor hy mag beskik, deeglik te ontgin.

Die toe-eiening van sy outonomie, vra dat hy 'n balans moet probeer handhaaf tussen die bemoeienis van ander en die soeke na outagogie. Opstand teen outoritêre gesag kom nou dikwels voor (Bouwman, 1985(c): 8).

Buite die didakties-formele-pedagogiese situasie, kry die kind die geleentheid om homself uit te leef op sportgebied asook die ontdekking van natuur- en kultuurervaringe. Selfs die kind se keuse en smaak van musiek, moet gesien word as 'n moontlike ontvlugtingsoord na 'n wêreld waar die opvoeder hom nie kan volg nie. Dit is juis hier waar hy die vryheid van eie

keuse vind wat hom op ander plekke beperk of ontnem word. Die middelkind verlaat daarom dikwels die alteragogiese milieu om hom te bevind in 'n eie wêreld van toerekeningsvatbare vryheid en eie verantwoordelikheid.

Outagogiese vestiging vervang gaandeweg alteragogiese bemoeienis, aldus Bouwman (1985(c): 8). Hierdie is 'n noodwendige proses, aangesien elke mens, en veral elke kind, daagliks op pad bly. Hoe verder die groter kind vorder op sy lewensweg, hoe kleiner raak die behoefte aan opvoedingsnoodleniging deur ander en hoe groter die verantwoordelikebesef van die wordende kind. Die begeleidingsgebeure, ook as opvoeding, is lewenslange gebeure. Dit is slegs die wyse van begeleiding wat aanpassings verg. Vir die groter kind is die veranderinge duidelik 'n wegbeweeg van alteragogie na outagogie.

Binne die skoolmilieu word die volwassene se betrokkenheid by begeleidingshandelinge nie betwyfel nie. Tog is die skoolmilieu veral gevul met kinders, naas al die volwassenes, wat binne die stelsel funksioneer. Kinders kan volgens die navorser as kernrolspelers binne die skool geïdentifiseer word. Die vraag wat nou noodwendig na vore tree, is die soeke na die plek van een kind in die lewe van die ander. Aangesien hierdie gedeelte gefokus het op pedagogiese bemoeienis, en daar reeds bewys is dat die kind 'n belangrike laat-begeleier is, moet die klem binne die begeleidingshandelinge verskuif, sodat die ander kind as plaasvervanger vir die volwassene ingevoeg kan word.

3.4 Selfopvoeding in andragogiese perspektief

3.4.1 Die andragogiese persoon en die andragogiese ander

Die woorde van Cheré Coggins, soos aangehaal in die werk van Boyd en Apps (1980: 155), is 'n gepaste inleiding vir hierdie afdeling. *"Humankind will survive only through the commitment and involvement of individuals in their own and other's growth and development as human beings."*

Daar is reeds breedvoerig verwys na die betekenis van die agogie as begeleidingswetenskap (sien 2.2). Ten Have (1979: 3) gebruik die terme **andragologie** en **agologie**, en verduidelik: *"Agologie is voor mij de algemene benaming van een hele verzameling van agogische wetenschappen. Een der criteria voor ordening binne deze verzameling is de leeftijd, en zo onderscheiden we, ... , pedagogische en de andragogische wetenschappen."* Daar kan met hierdie eenvoudige ordening, waar die leeftydfase van betrokkenes gebruik word vir die begrensing van die wetensgebied en die begeleidingshandelinge, saamgestem word. Agogiek is die terrein van hulpverlening en begeleiding aan die mens.

Pienaar (1973) in Cawood (1973: 47) beskryf die andragogiese gebeure as *"'n begeleidingshandeling tussen volwassenes waartydens die een volwassene met ander volwassenes bemoeienis maak ten einde 'n ontmoetingsgebeure te konstitueer waarin die dialoogverhouding wedersyds appèlatief van aard is en sowel die begeleier as die begeleidende(s) poog om die waardes en norme so te realiseer dat daar sprake is van 'n eksistensiële verandering as verbetering."* Uit hierdie agogiese relasie blyk die plek van 'n begeleier en 'n begeleide duidelik. Muller (1976: 110) dui ook die onderskeid aan deur te verwys na die **agogiese persoon** en die **agogiese ander**. As mede-konstitueerder van die relasie, moet die agogiese persoon in die teenwoordigheid wees en in dialoog tree met die agogiese

ander, ten einde die relasie te voltrek. Die doel van hierdie relasie gaan om die verwesenliking van die self as 'n beter en idealer mens en word binne 'n bepaalde tydsverloop beleef.

Wanneer die andragogiese in hierdie afdeling aan die orde kom, kan die beginsels en karaktertrekke van die pedagogiese relasie nie vergeet word nie. 'n Niveau-verskil onderskei egter die andragogiese verhouding van die pedagogiese. Tog bly hierdie verskil van groot belang. Vir die verhouding om sinvol te kan gedy, behoort daar steeds 'n behoefte aan begeleiding en strewe na groter volkomenheid te bestaan. Indien nie, sou begeleiding oorbodig wees. Hierdie ongelykheid lê nie in die menswaardigheid van die andragogiese ander persoon nie, maar in sy strewe na waardigheid en ryphed. Dit beteken dat daar 'n graduele verskil bestaan in die selfverwesenlikingshandeling wat voltrek moet word.

Knowles (1985: 8) maak ten opsigte van bogenoemde verskil van twee modelle gebruik wat as uitgangspunt gebruik kan word, in die begeleiding van volwassenes binne die andragogiese niveau. Eerstens verwys hy na 'n **pedagogiese model**, waar die volwassene as andragoog (begeleier) gelyk gestel word aan die begeleide in die sin van sy behoefte aan leiding. Hy stel dit ook dat die volwassene gereed gemaak behoort te word om begeleiding te ontvang, gemotiveer behoort te word en dat hy oor geen ondervinding beskik aangaande die verwagte uitkomst van begeleiding nie. As 'n tweede gesigspunt noem hy die **andragogiese model** waar die volwassene getipeer word as 'n persoon wat reeds gerig is en dat hy wel oor 'n bepaalde vlak van kennis en vaardighede beskik. Dit beïnvloed sy ontvanklikheid as andragogiese ander persoon en die andragoog kan staatmaak op die innerlike motivering van die andragogiese ander persoon.

Ter ondersteuning van laasgenoemde gesigspunt, haal Meyers (1989: 265) vir Lawrence Haworth aan en beklemtoon ook hierdie vlak van vaardigheid

wanneer sy selfopvoeding in verband bring met outonomie en "*sees autonomy as competence-that-is, developed abilities to cope and to perform specific tasks - supplemented by critical competence-that-is, the ability to think through one's purpose and to find reasons for pursuing them.*" Ook Candy (1991: 299) voeg by dat "*adulthood and autonomy are defined in terms of each other, so that adults are assumed to be autonomous and autonomous people are defined as adult.*" Dieselfde skrywer gebruik 'n verdere uitspraak ten gunste van een van selfopvoeding se wisseltermen, deur te sê: "*The term autonomy literally means self-rule ... The autonomous person is an independant agent, one who is in command of himself, the author of his own work, deeds and way of life, not subject to the authority of other persons or things*" (Candy, 1991: 299).

In 'n poging om andragogie te tipeer, maak die navorser die volgende opsomming:

1. Die behoefte aan begeleiding word nie beperk tot die pedagogiese verhouding nie. Begeleiding is 'n leeftydslange moontlikheid by enige mens.
2. Die erkenning van die volwasse vermoë tot outagogiese ontwikkeling deur middel van selfhulp, selfbegeleiding en selfopvoeding.
3. Die bereiking van die andragogiese doelstrewinge in die vorm van selfverwesenliking, selfrealisering en selfveredeling. Meyers (1989: 20) voel sterk om hier ook "*self-discovery, self-definition, and self-direction*" by te voeg.
4. Die werklikheid van die wedersydse eksistensiële korrektief tussen volwassene en volwassene op grond van elkeen se verworwe opgaaf van wat behoort te wees en wat is of wel bestaan.

3.4.2 Outagogie binne die andragogiese situasie

In die andragogiese situasie word 'n leidinggewende andragoog (**een wat minder agein-afhanklik is**) aangetref, in verhouding tot 'n leidingafhanklike lotsgenoot (**een wat meer agein-afhanklik is**). Eersgenoemde betree hierdie situasie normaalweg op grond van 'n bepaalde behoefte of heersende toestand. Binne die skoolmilieu kan hier duidelike en gedefinieerde omskrywings gemaak word van persone (volwassenes) wat 'n bepaalde begeleidingsnood beleef, of wat op grond van die vervulling van 'n besondere rol, funksie of posisie in 'n toestand verkeer waar verdere begeleiding 'n veranderde eindtoestand kan verseker. As hulpbehoewende volwassenes kan sulke persone aan begeleiding blootgestel word, deur die normale gang van 'n dagprogram, of in die geval van spesifieke nood bereid wees om die hand te reik na die leidinggewende andragoog.

Die **andragogiese** situasie verskil in bepaalde opsigte van die **pedagogiese**. Die volgende dien as enkele tersaaklike voorbeelde:

1. Waar die volwassene as begeleier die kind oproep tot gehoorsaming van gesag in die pedagogiese situasie, geskied die begeleiding van die volwassene (deur die volwassene) binne die andragogiese situasie, op 'n basis van wedersydse en onderlinge beïnvloeding.
2. Die andragogiese verhouding word beskryf as 'n simmetriese verhouding op grond van die "*prinsipieel-gelyke posisie van agoog en cliënt die beiden volwassenes zijn*", aldus Ten Have (1970: 8). Die pedagogiese verhouding kan in teenstelling beskryf word as 'n a-simmetriese verhouding, omdat die verskille tussen betrokkenes wel bestaan, al is hulle gelykwaardig in menswees.

3. Die verhouding pedagoog-kind verskil verder ook van die verhouding andragoog-volwassene deurdat die kind nog nie 'n bepaalde ontwikkelingsvlak bereik het nie, terwyl die volwassene reeds oor meerdere vaardighede en toerusting beskik. Viljoen en Pienaar (1971: 136) vra in hierdie verband dat 'n onderskeid getref word tussen "*grown up, meaning full grown*" en "*grown-up as an existential mode of human existence*".
4. Brookfield (1987: 18) beskryf die verskil as volg: "*Schools are for children. Life itself is the adult's school. Pedagogy is the method by which children are taught. Andragogy is the true method of adult learning. In andragogy theory becomes fact; that is, words become responsible acts, accountable deeds, and the practical fact which arises out of necessity is illuminated by theory.*"

Uit bogenoemde kan afgelei word dat 'n ware andragogiese verhouding gefundeer word wanneer die mens-in-wording, in sy soeke na die leiding en hulp van 'n ander, wel een vind wat bereid is om met hom in dialoog te tree en wat oor meer ondervinding, rypheid en wysheid beskik as wat hyself het. Die strewe na sinsontvouing, ter wille van meer volwaardigheid, vorm dan die basis vir selfverwerkliking. Hierdie strewe bly onbevredig totdat die wording van die volwassene binne die andragogiese verhouding sodanig gevoed is, dat die volwassene in staat is om sonder die bystand van 'n mede-volwassene sy eie leiding te kan en te wil oorneem. 'n Volwassene kan as andragoog 'n mede-volwassene begelei of deur hom begelei word, terwyl hy besig is om as outagoog aanspreeklikheid vir sy eie selfvorming te aanvaar. Hierdie andragoog wat hulp en leiding bied, moet bereid wees tot selfondersoek, selfvorming, selfkritiek en self-ontdekking, om as outagoog aan voortdurende outagogies gebeure gestalte te gee. Oberholzer (1968: 378) is op hierdie punt bereid om as volg saam te vat: "*Hy is nie meer iemand se opvoedeling nie, maar sy eie. Dit is 'n geval van selfopvoeder en*

selfopvoeding in een en dieselfde persoon. Die volwassene-wordende het wordende-volwassene geword." Knox (1978: 553) sê kortom: *"... adults help themselves."*

3.4.3 Outagogie buite die andragogiese situasie

Waar die voorafgaande gedeelte primêr gefokus het op die outagogiseringsmoontlikhede binne die andragogiese situasie, verskuif die klem nou na die outagogisering van die wordende-volwassene buite die andragogiese situasie. Gibbons en Phillips word deur Brockett en Hiemstra (1991: 20) aangehaal en om te verduidelik dat vaardighede in skole en formele omstandighede verwerf word, maar dat *"self-education occurs outside of formal institutions"* en dat *"self-education can truly occur when people are not compelled to learn ..."*

Die mens bly altyd onlosmaaklik verbind aan sy eie omgewing en milieu. As deel van sy omgewing en in verhouding met ander, word die mens sodanig beïnvloed dat sy eie selfvorming, en dus sy eie outagogie, nooit los gesien kan word daarvan nie. Ook buite die andragogiese situasie is die mens onlosmaaklik verbind aan homself, van wie hy nooit kan ontkom nie. In hierdie verhouding tot homself, is hy verbind tot sy eie beïnvloeding om 'n harmonieuse bestaan te voer. Die eerlikheid teenoor homself, sy eie selfkritiek en selfondersoek, bring groter begrip van homself en gevolglik kan hy nader kom aan die ideale self, wat hy verwesenlik sou wou sien. Raath en Jacobs (1993: 29) bied hierdie ideale-self aan as: *"(It) is a set of interpretations about the individual when he is revealing his most personal wants and aspiration, part of what he wishes to do or to be and part of what he ought to do or be."* Dit vra dus selfbeheer, selfteregwysing en selfbestraffing wat niks anders is as selfopvoeding nie.

Beskik die volwassene nie oor hierdie selfverantwoordelikeitsaanvaarding nie, vind regressie plaas en vind hy homself weereens terug as hulpsoekend en hulpbehoewend. Aanvaar hy wel hierdie selfopgelegde plig en verantwoordelikheid, word hy in staat om homself te spieël, te toets en te vergelyk met die handeling van ander outagoë.

Die mens sal ook, ongeag sy werklike vlak van outagogisering, steeds begeleidingshulp van 'n Hoër Mag as dié van die mens soek, deur wie hy verlossing van die aardsgebondenheid en onvoltooide mensheid kan verkry.

3.4.4 Outagogie in die leëwêreld van die volwassene

Die volwassene se daaglikse leëwêreld kan verdeel word in segmente: aan die verpligte kant sy gesins-, familie-, beroeps- en sosiale verpligtinge en aan die vrywillige kant die geleentheid vir ontspanning en vryetydsbesteding.

Betreffende die eerste segment word van die volwassene verwag om sy verantwoordelikehede en verpligtinge na te kom, ooreenkomstig die selfstandigheid waartoe hy in sy lewe begelei is. As voortdurende verlengstuk van sy verworwe outagogiese bedrewenheid, kan verwag word dat die volwaardige volwassene sy lewenstaak sinvol sal volbring. Die waardes en norme waaroor hy beskik, sal dus noodwendig uitgeleef en ook aan ander voorgeleef word. Meyers (1989: 13) voeg by dat volwassenes *"possess a criterion which they can use to test popular moral beliefs. As rational agents, therefore, they need not bow to any putative moral authority. They are free inasmuch as they are not subservient to any other person, yet they are constrained inasmuch as they have undertaken to abide by a set of rationally certified, absolutely binding rules."*

In verhouding tot kollegas, die inhoud van sy dagtaak en die persoonlike betrokkenheid by die pedagogiese en andragogiese ander, moet die

bestendigheid van sy mening en optrede sigbaar wees. Hierdeur handhaaf die volwassene sy eie outagogie en kan hy ook alteragogies en aliagogies slaag as volwaardige volwassene. Die implikasie en toepassing van hierdie gebeure binne die skoolmilieu, verdien 'n volledige bespreking wat in 'n latere afdeling aan die orde gestel sal word (sien 6.3, 6.4 en 6.5). Die volwassene se taak binne die skool stel eiesoortige eise aan sy outagogiese handhawing en tree veral in die omgang met kinders, ander onderwysers en ouers na vore.

Dit is veral ten opsigte van die tweede terrein dat die volwassene se outagogiese status na vore kom. Bouwman (1985(a): 52) onderskei hier twee dimensies, naamlik die ektropiese en die altruïstiese.

Die **ektropiese of positief-geneigde outagogie** kom veral te voorskyn in die volwassene se verhouding tot sport, kultuur en die natuur. Wielemans (1993: 77) beklemtoon bogenoemde in die feit dat die volwassene as "*self het vermoogen om zich te verbind met anderen en met de cultuur in het algemeen*".

Opsommend kan die volgende van **ektropiese** outagogie vermeld word:

1. Die mens streef in die beoefening van **sport** sy eie unieke selfverwerkliging na, deur harmonie te probeer bewerkstellig tussen sy bewuste Ek en die onbewuste, outomatiese Ek, om die ideale Ek te proklameer. Deur die bereiking van laasgenoemde word sy volle potensiaal bereik. Hy kan dikwels ook deur konsentrasie en toewyding sy vlak van bedrewenheid verhoog en sodoende die vreugde en genot van suksesvolle deelname beleef. Tog word hy telkens aan sy eie menslike potensiaal/beperkings herinner en moet hy die verwerking van wen/verloor behartig. Hiervoor is hy op homself aangewese en moet hy die essensie van selfverwerkliging ten volle

inspan. Oberholzer (1968: 391) herinner egter aan 'n belangrike realiteit deur op te merk: *"Deur opvoeding kan baie bereik word, maar op verre na nie alles nie ... want elkeen het in laaste instansie, of hy nou teës of idealis is, met homself in sy alleenheid van onvolledigheid en onafgeslotenheid te doen."*

2. Die kultuurakker met sy verskillende **kunsvorme** (hetsy beeldende, toon- of woordkuns), toon spesifieke verwantskappe met die outagogie. Die uitvoering, sowel as bloot die intense genieting van luister, hoor, lees en waardeer, is geestesverrykende ervarings wat deur die mens beoordeel behoort te word. Hieroor het hy altyd die laaste reaksie. As selfstandige mens het hy die voorreg om te verwerp of te aanvaar. Om in staat te wees om dié keuses te maak, reageer die individu in ooreenstemming met sy bepaalde normverwysing en waarde en vra besluite die verantwoordelikheds-aanvaarding ooreenkomstig 'n outagogiese bekwaamheid.
3. Wat **natuurbeleving** betref, is die oerwaarheid ook hier van toepassing: Die mens se blootstelling aan die natuur noop hom om na die Skepping te kyk, wat hom weer tot nederigheid en selfondersoek dwing. Die mooie en skoonheid van die ontlukende natuur nooi die mens tot innerlike suiweringsaksies, omdat hy na aan die Skepper kom. Op hierdie wyse kan die natuur inspirerend, veredelend en suiwerend inwerk, onderhewig aan die graad van ontvanklikheid van die mens.

In teenstelling met die voorafgaande ektropiese manifestasies van outagogie, bestaan die **altruïstiese outagogie** wat die mens buite homself dwing. Geen volwaardige mens of volwassene se bestaan wentel alleenlik rondom die self nie. As uitvloeisel van sy outagogiese bewustheid, reik die volwassene ook uit na ander, in alter- sowel as aliagogiese verband, wat sy

lewensruimte vul. Geen egte outagoog kan op 'n egoïstiese wyse sy lewe voltrek nie. Hiervoor is die kudde-instink en behoefte na die ander-in-my-teenwoordigheid te groot. Die medebestaan van die ander verseker juis die bestaan van die enkeling. Wielemans (1993: 75) bevestig bogenoemde as hy erken dat "*mensen voortdurend knooppunten zijn van relaties. Ze gedragen sich als elkaar onverlappen identiteiten*". Die mens se bestaan kry juis betekenis wanneer ander deel word daarvan. Hy kan derhalwe nooit jaloers waak oor 'n eie, persoonlike geproklameerde ruimte nie, maar dra die verpligting om ander deelgenote daaraan te maak.

Hierdie uitreiking beteken veel meer as bloot die oppervlakkige akkommodering van ander. Wanneer die mens (volwasse outagoog) ingestel word om die nood van ander nie net te verlig nie, maar om ageinsnood te verander, te herskep en om te buig na outogeinsnood, word die opperste vorm van outagogie vervul. Hierdie is nie 'n handeling wat ekstern georkestreer word nie. Nog minder kan een persoon dit namens 'n ander aanpak en deurvoer nie. Die een mens kan hoogstens instrumenteel wees in die motivering, aanmoediging en aanwakkering van die outagogiese bewussyn in die lewe van die medemens.

In teenstelling met pedagogie waar opvoeding deur ander realiseer, word binne die andragogie 'n toestand aangetref waarin die volwassene byna uitsluitlik op outagogie aangewese is. Hierdie outagogie is handelinge as begeleiding deur ander, hoewel opvoeding-cum-begeleiding ook aangetref word, afhangende van die vlak van volwassenheid wat reeds bereik is (Bouwman, 1985(c): 9). 'n Ander perspektief is dat die outagogie geleidelik ontplooi word tydens pedagogiese opvoedingshulp, terwyl by andragogiese handelinge die aner-ageinde afhanklikheid afneem en die outa-ageinde bewussyn toeneem.

Wielemans (1993: 108) beklemtoon die eenheid van die mens met 'n begrip **holon** en voeg by dat *"elk holon streeft naar zelfbestuur, naar outonomie, maar tegelijkertijd bekent het zijn afhankelijkheid als deel van een meer omvattend holon waarin het ingebed zit en waaraan het zijn bestaan ontleent ... Volwassenheid kan dus niet het einddoel zijn van opvoeding en vorming."* Hierby is dit belangrik om te onthou, dat die mens altyd in-die-wêreld as 'n wordende mens uitgelewer word aan die verandering van tyd en omstandighede. Sy nood aan syns-agogie, verander egter nooit nie en word vervul deur die outagogiese bedrewenheid van elke individuele mens.

3.5 Outagogie in gerontagogiese perspektief

Die belangrikheid van gerontagogiese begeleiding word geïmpliseer deur Knox (1978: 1) se verwysing dat menslike groei en ontwikkeling oor jare die fokus was van talle studieterreine. Die kinderjare, adolessensie en die grootmensstadium het dikwels die kollig gesteel. *"Rapid social change ... and an ageing population have shifted our attention to the dynamics of the processes by which adult life unfolds ... Having prepared for life, adults perform established roles in family, work, and community until forced to slow down by the infirmities of old age."*

Die begeleiding van die *geroon* (grysaard) en die toepaslike wetensgebied, nl. Gerontagogiek, blyk arm te wees aan navorsingsmateriaal. Dit beteken geensins dat bejaardes 'n verarmde plek in die samelewing inneem nie. Trouens kinders, studente, volwassenes en almal binne enige samelewing, verwys graag met liefde en deernis na die plek en besondere betekenis van bejaardes in hulle lewe.

Wanneer die titel van hierdie navorsing weereens beskou word, skyn dit moeilik denkbaar te wees watter plek die bejaarde in die vestiging van 'n demokratiese kultuur in die skoolmilieu kan inneem. Tog bly dit waar dat die

agogiese terrein homself nie laat begrens deur ouderdom of die leeftyd van mense nie. Ten opsigte van die skool, asook in die vestiging van 'n demokratiese kultuur, kan daar wel 'n plek toegeken word waar bejaardes 'n konstruktiewe rol kan speel ter bereiking van bogenoemde ideaal. Vanweë hul gerelasioneerdeheid met gesins- en familieledes, is die voorlewing, menings en "die wysheid van die grysheid" belangrik en kan juis hierdie eiesoortige bydraes wel wesenlike verskille tot gevolg hê.

Vir die doel van hierdie afdeling sal daar nie volledig ingegaan word op die wese en die verskillende fasette van die gerontagogie *per se* nie, maar sal die toepaslike verheldering 'n aanduiding gee van die begeleidings- en versorgingsnood van die bejaarde. In hierdie afdeling is veral ook die implikasie van die wedersydse korrektyf belangrik, aangesien bejaardes slegs by hoë uitsondering nog aktief betrokke by enige formele en konstruktiewe arbeidsterrein of funksie is.

Bejaardes, afhangende van hul historiese familiestrukture, is normaalweg altyd in verhouding met eie kinders en kleinkinders. Hieruit spreek hul aangewesenheid op die ander baie duidelik. Tog beskik hulle oor rype ervaring, kennis en insigte wat hulle as 'n onuitputlike bron van verwysing proklameer. In verhouding tot bogenoemde persone, is bejaardes dikwels gretig om hulle ervarings uit die verlede te deel en kan hulle op hierdie wyse waardevolle insette maak in die lewe van ander.

Die bemoeienis van bejaardes is nie net beperk tot familieledes nie. Dikwels bevind bejaardes hulle in 'n verlengde, maar afgeskaalde werksverhouding. Hulle kan tot op 'n hoë ouderdom formeel van diens of informeel betrokke wees. Diesulkes het dan steeds goeie kontak met die eise van 'n hedendaagse betrekking en vind hulle steeds goed in beheer van die inhoudelike, sowel as die beroepspesifieke uitdagings. Goeie leiding en

insette kan dan van hierdie groep verwag word en daar kan met reg verwys word na hul vermoë tot leiding op alter- en aliagogiese vlak.

Die mens se hunkering na volgehoue oriëntasie ten opsigte van die omringende wêreld, bly veral by bejaardes baie eg. Wielemans (1993: 180) onderstreep dit deur aan te haal: *"De outonomie en de identiteit verruimen zich voortdurend in en door de beïnvloedende relaties met het humane en ecologische milieu."* Ook is die somtotaal van alle belewinge van 'n leeftyd bydraend tot elke mens se vorming. Legge (1982: 5) stel dit as volg: *"The truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience, and the educative influences and resources in his or her environment - from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media ... for the most part this process is relatively unorganised and unsystematic ... yet it accounts for a high portion of all that person accumulates in a lifetime."*

'n Opgaaf van die volle omvang is, soos voorheen aangetoon, hier onnodig. Die navorser volstaan weereens by enkele opsommende opmerkings om die verwerkliking van **gerontagogiese begeleiding** en opvoeding aan te dui.

1. Dit is dikwels nodig om noodlenigingswerk te verrig in 'n poging om die fisieke, geestelike en omgewingsomstandighede van die bejaarde te verlig.
2. Opvoeding wat vergelyk kan word met pedagogie, is dikwels nodig om die geestelik moeë bejaarde te heroriënteer.
3. Talle bejaardes bly in harmonie met hulleself en die wêreld waar hulle hul laaste dae sluit. Sulke mense is in beheer van hulleself en streef verder na die bereiking van die egte en ideale self. Meyers onderstreep juis dit as sy verklaar: *"To be in control of one's life is,*

then, to live in harmony with one's true - one's authentic - self." In sulke gevalle bly 'n daaglikse sinvolle bestaan die grootste behoefte en wil gerontagogiese begeleiding juis aan hierdie behoefte voldoen.

4. Die belangrikste besef waaraan elke bejaarde graag deur homself en ander gerontagoë herinner wil word, is die feit dat hy steeds oor die vermoë beskik tot outagogiese handhawing. Sy vroeëre opvoedingsbakens dien dan as persoonlike bewys vir 'n selfstandige en vol lewe. Indien enige bejaarde in staat is, of in staat gestel word om sy outagogiese bedrywighede te vervat en verder uit te brei, is die taak van die gerontagoog vervul en beleef die bejaarde 'n lewe van vreugde, geluk en vrede.
5. Waar bogenoemde toestand heers, word die bejaarde se laaste tydperk van menswees met selfverrykende en innig bevredigende outagogiese bedrywighede bekroon.

As weereens beklemtoon word dat alle mense behoeftes tot selfvervulling het, ook die bejaarde, is die opmerking van Boyd (1980: 157) van toepassing: *"... every organism has one and only one central need in life, to fulfil its own potentialities. [Yet] his development is never automatic, but must be to some extent chosen and affirmed by himself ... Thus individuals have an innate capacity and need to grow and their growth is self-directed."*

Waar bejaardheid nie die einde van 'n lewensiklus is nie, maar slegs as 'n finale fase beskou sou kon word, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die verskynsel van outagogie steeds 'n lewensessensie bly, wat eie is aan menswees. Die genadegawe van lewe tot die mens se beskikking, is dan 'n geleentheid om met outagogiese behendigheid steeds aan elke dag sin te gee, en ander en die self op hierdie manier te verryk.

Slotopmerking:

Selfopvoeding, in watter vorm en binne watter leeftydfase ook al, het alles te make met die beginsels en vestiging van die demokrasie, waarby later in meer detail stilgestaan word (sien hoofstuk 6). Brookfield (1987: 102) se opmerking is veelseggend: *"The sense of personal responsibility and personal adequacy which democracy gives is of vital importance in the development of man. Virtue that can last rests on growing honesty and wisdom. To gain such honesty and wisdom, in school or out, is education."* Die verantwoordelike, self-geoutogagiseerde mens, hetsy kind, volwassene of bejaarde, kan hierdie ideaal bewaarheid.

Die navorser wil volstaan met dié gedagte van Bouwman (1981: 228): *"Selfopvoeding is die mees gedugte hulpmiddel wat die opvoeding besit."* Dit is 'n Godgegewe talent (en opdrag) wat elke mens ontvang het en waarmee met alle verantwoordelikheid gehandel moet word.

HOOFSTUK 4

SKOOLOPVOEDING VIR DEMOKRASIE - 'N EKSEMPLARIESE OORSIG

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word gefokus op die verskynsel **demokrasie**, eerstens as politieke werklikheid en tweedens as 'n konsep met implikasies vir skoolopvoeding. Die realisering van demokrasie word dan teen dié agtergrond in enkele lande bekyk. Huidige verskyningsvorme en die vordering wat in dié lande ten opsigte van demokratiese skoolopvoeding gemaak is, word eksemplaries en oorsigtelik aangebied. Dit is belangrik om te vermeld dat hierdie gedeelte van die navorsing slegs 'n oorsigstudie is en nie 'n volledige bespreking van demokrasie is nie.

In 'n poging om vas te stel in watter mate demokrasie wêreldwyd 'n werklikheid is, blyk dit nodig te wees om die verskyning daarvan na te speur. Deur die eeue soek verskeie regerings na 'n ideale regeringsvorm waarin die belange en welvaart van die gemeenskap kan groei, maar die persoonlike belang van die individu moes nie buite rekening gelaat word nie. Massas bestaan uit individue en kan nooit bevredig word sonder die aanvaarding en erkenning van individue nie.

Boucher (1996: 61) onderskei tussen drie basiese tydperke vir die ontwikkeling en verskyning van demokrasie wêreldwyd. Die eerste tydperk strek vanaf 1820 tot 1926, met tekens van gemengde welslae en mislukkings. 'n Tweede golf kenmerk toestande wat sowel die aantal demokrasieë van die wêreld, asook die gevoel van hoop ten opsigte van globale uitsigte vir demokrasie, betekenisvol gereduseer het. 'n Derde golf

van die verskyning van demokrasieë, oorspoel die wêreld in die middel-sewentigerjare en lei tot die ontstaan van verskeie nuwe demokrasieë.

Volgens bogenoemde skrywer is dit waar dat talle lande oor die formele strukture van demokrasie beskik: gereelde verkiesings, Handves van Menseregte en veelparty politieke stelsels. Tog gaan hulle so gruwelik mank aan die erkenning van menseregte en marginale groepe se deelname, dat daar beswaarlik na hulle verwys kan word as semi-demokrasieë. Wêrelddele en lande soos Oos-Europa, Latyns-Amerika en die eertydse Sowjet-Unie se vorme van demokrasie word as baie oppervlakkig beskryf. Waar waarborge van vryheid en geloofwaardigheid gebrekkig is, en twyfel bestaan of mense toegang kan verkry tot ware burgerregte benewens as bepaalde deugde, status of sosiale groeperings, verval ook die status en vlak van skynbare demokrasie. In 'n bespreking van die huidige stand van Westerse demokrasieë, verskyn berigte soos "Die Westerse demokrasie is in die moeilikheid" en "... die demokrasie ly toenemend aan bloedarmoede" (*Die Burger*, 19 Maart 1977: 2).

4.2 Skoolopvoeding vir demokrasie

4.2.1 Historiese agtergrond

Histories gesproke dateer demokrasie so ver terug as 600 v.C. Gebeure soos die ontstaan van die eerste demokratiese regerings in antieke Griekeland, die ontstaan van die Christelike godsdiens wat 'n geloofsisteem van gelykheid voor God verkondig, die opkoms van die feodale stelsel met feodale howe, koninklike rade en verteenwoordigende vergaderings, die vestiging van die oppergesag van die parlement (1688), die eerste Handves van Menseregte (1689), die Amerikaanse Verklaring van Onafhanklikheid (1776), die Franse Rewolusie met konsepte oor "*liberty*" en "*equality*" (1789)

en die Industriële Rewolusie, waar die werkersklas groter seggenskap verkry het, beklemtoon 'n lang historiese aanloop.

Met bogenoemde in ag geneem, is dit verstaanbaar dat lande soos die Verenigde Koninkryk, Europa en Amerika geleidelik 'n betekenisvolle waardering opgebou het vir demokrasie, wat in die Afrika-konteks agterweë gebly het. Voeg hierby dat 'n sekere graad van politieke opvoeding en geletterdheid tussen volwassenes ontwikkel het, lank voordat enigiemand nog gedink het aan die oordrag van demokratiese waardes aan kinders en leerders in Afrika.

Wanneer die kwessie van demokratiese opvoeding aan die orde gestel word, blyk 'n belangrike vraag te wees of "democracy-education" 'n studieveld moet wees met 'n primêre fokus op politieke opvoeding en of dit eerder moet fokus op morele kwessies. Eersgenoemde sal dan fasette insluit soos internasionale, nasionale en plaaslike politiek, konstitusionele en parlementêre kwessies, of selfs ook historiese perspektiewe van politieke ontwikkeling. Demokratiese opvoeding wat fokus op morele opvoeding, sluit weer menseregte, sosialisering, opvoeding vir vrede, multikulturele erkenning en verantwoordelikheid, etiek in die daaglikse lewe en morele oordeel in. Met reg verduidelik Jacobs (1995: 4) dat bogenoemde twee fokuspunte al duidelike skole van denke geword het. In Europa en Noord-Amerika is die stryd tussen hierdie twee benaderings iets van die verlede en het die ondersteuners van morele opvoeding, ter wille van demokratiese opvoedingsgeletterdheid, die stryd gewen. Selfs die Verenigde Volke sanksioneer en ondersteun aktief skool-demokratiese opvoeding, onder die vaandel van morele en menseregte, bo die alternatief van politieke opvoeding.

In Suid-Afrika moet die sinvolheid van 'n demokratiese ideaal gesien word teen die agtergrond van 'n historiese ondemokratiese bestel. Die werklikheid

van 'n apartheidsbeleid, die eg burokratiese sisteem, die gevolglike swak kommunikasie en oneffektiewe benutting van mense-potensiaal, het 'n nadelige uitwerking gehad op die Suid-Afrikaanse samelewing en ook op die onderwys van hierdie land.

4.2.2 Demokratiese opvoeding

Waar terme soos **onderwys**, **opvoedende onderwys** en **skool** gebruik word, moet aanvaar word dat dit onderskeibare begrippe is, maar nie noodwendig altyd skeibare begrippe is nie. Onderwys is 'n handeling wat tradisioneel binne 'n skool plaasvind. Daar kan na skool verwys word as 'n samelewingsinstansie wat gerig is op die bekendstelling aan, oordrag, ontdekking en manipulering van kennisinhoud ter wille van die verbreding van kennis, insig en vaardighede van die kind. Skole onderrig ooreenkomstig 'n bepaalde beskouing en ingesteldheid. Die oomblik wanneer dit in die praktyk realiseer, verander skole van kenniswinkels na opvoedingsinstansies en kan opvoedende onderwys plaasvind. Op dieselfde wyse verander instrukteurs na begrypende en begeleidende onderwyseropvoeders en voorsien hulle aan kinders dié toerusting wat benodig word om in die maatskappy hulle regmatige plek te gaan inneem, as mense met 'n passie vir saamlewe en saamwerk.

Demokratiese opvoeding is 'n opvoeding wat gestalte gee aan die demokratiese gedagte. Anders gestel, demokrasie verwag dat opvoeders (ouers en onderwysers) die kinders in hulle jeug van kindsbeen af sal opvoed in 'n demokratiese gees en gesindheid, deur die doelstellings van demokrasie duidelik voor oë te hou, aldus Basson (1971: 60). Wanneer daar na die demokratiese gees of lewensingesteldheid gekyk word, is die eis om te bepaal in welke mate die beginsels en kenmerke daarvan te rym is met fundamentele waarhede, wat ook ingebed is in die pedagogiese, sowel as die andragogiese as begeleidingsgebeure.

Jacobs (1995: 1) sien demokratiese onderwys as volg: "*Democratic education means education emphasising democratic institutional structures, for example, equal provision of schools, classrooms, learning material, equipment and teachers for pupils regardless of race, religion, ability, socio-economic status or culture.*" Sy gaan voort en verklaar dat demokratiese onderwys "... *indicates teaching people the meaning and value of democratic principles. It encompasses, inter alia, teaching democracy to adults, the application of democratic teaching methods, the explicit inclusion of democratic concepts in course content/syllabi and human rights education.*"

Sonder om in 'n relaas aangaande opvoeding te verval, is dit belangrik om in hierdie konteks die volgende te onthou:

1. Opvoeding is 'n eg menslike verskynsel.
2. Om behoorlik volwasse te word, beskik die kind oor die vermoë om inhoude (wat deur opvoeders binne 'n bepaalde kultuurgemeenskap as noodsaaklik, geldig en waardevol geag word), te verower en toe te eien.
3. In die begeleiding van die kind word spesifieke inhoud vir die kind ontsluit, sodat hy dit sy eie kan maak en sodoende 'n onderskeid kan tref tussen aanvaarbare en onaanvaarbare optrede.
4. Die groter wordende onafhanklikheid en emansipasie van die kind, het ten doel dat hy in staat sal wees om met groter vrymoedigheid en groeiende selfversekerdheid hom sal kan begeef in interpersoonlike verhoudings, wat as eis gestel word binne die normale saamleef-situasies van enige bestel.

Opvoedende onderwys vir demokrasie het die moontlikheid van realisering indien dit deur die individu aanvaar en toegeëien word. Dyason en Lovelock (1975: 169) beklemtoon hierdie waarheid: "*Life itself consists, says the*

philosophers, in the effort to affirm one's own essence; meaning by this, to develop one's own existence fully and freely, to have ample light and air, to be neither cramped nor overshadowed. Democracy is trying to affirm its own essence; to live, to enjoy, to possess the world, as aristocracy has tried, and successfully tried before."

Die navorser is van mening dat onderwys, ook opvoedende onderwys, so gerig behoort te wees op die vestiging van die demokratiese lewensstyl, dat onderwys self "demokraties" in wese en karakter sal wees. Sodoende kan 'n wedersydse krag of inwerking van rolspelers uitgaan na en ter wille van die demokratisering van die onderwys, en sal die terugwerkende invloed op mense ook die demokratiese lewenswyse in die gemeenskap bevoordeel. Binne die samelewing kom sosiale, kulturele, ideologiese en tegnologiese kragte voor. Hierdie kragte dryf 'n samelewing en werk in op die komplekse patroon waarin mense saamwoon.

4.3 Onderwys vir demokrasie

'n Volledige bespreking van demokrasie en die vergestaltung daarvan in die skoolmilieu, word in hoofstukke 5 en 6 aangebied. Tog ag die navorser dit noodsaaklik om te beklemtoon dat onderwys vir demokrasie vanuit verskillende perspektiewe met gepaardgaande praktyke, benader kan word. Hierdie werklikheid kom ook uit voorbeelde van ander lande na vore. Gedagtig aan die waarskuwing van Jacobs (1995: 85): "*Schools are NOT mini-democracies and nowhere in the world has this concept been successful,*" moet ons onself herinner dat skool wel 'n plek is waar onderwys vir demokrasie kan realiseer. Skool is ook 'n omgewing waar demokratiese beginsels voorgeleef kan en behoort te word. Die skool het hierin 'n duidelike taak en sal sy benadering tot hierdie eis deeglik moet verreken.

Die vraag is egter of skoolonderwys ter wille van die vestiging van demokrasie, net skool kan bly soos wat dit tans aan ons in hierdie tydgreep bekend is. Dewey (1923: 369) gebruik 'n frase met 'n moontlike oplossing, nl. *"to make school life more active, more full of immediate meaning, more connected with out-of-school experience"*.

Wanneer die vraag na die mees geskikte benadering tot demokratiese skoolopvoeding aan die orde gestel word, is dit belangrik om weereens te onderskei tussen twee benaderings wat veral in die Weste hewige debatte uitgelok het. Aan die een kant bestaan die siening dat spesifieke opvoeding deur middel van vak-spesifieke inhoude oorgedra moet word. Hiervoor is nodig dat 'n bepaalde, gespesialiseerde onderwyser die taak binne gestelde tye en periodes van 'n week onderrig. Voorstanders van hierdie konsep argumenteer dat slegs gespesialiseerde onderwysers hierdie taak sinvol en met oorleg kan voltrek. Hulle is daarom van mening dat indien die tersaaklike konsepte by die volledige kurrikulum geïntegreer sou word, onderwysers maklik van die eis sou kon ontsnap en die ganse poging skipbreuk sou lei. Die standpunt word ook aangevoer dat die kurrikulum reeds oorvol is. Andersyds is die gevoel sterk, volgens die *"Council of Europe"* (Jacobs 1995: 9), dat demokratiese waardes té belangrik is en geïntegreerd deur die volle kurrikulum aangebied moet word. *"These educationists believe democracy and human rights are too important to 'be reduced to 1 or 2 hours a week and to become the preserve of a specialists teacher' (Audigier, 1989). They loudly object to categorising the learning material into one specific subject: 'proclaiming human rights in authoritarian classrooms conveys a contradictory (and hypocritical) message'"* (Jacobs, 1995: 9).

Die huidige situasie in Westerse lande toon 'n groot aanhang vir die geïntegreerde benadering, waar menseregte dwars-kurrikulêr aangebied word. België, Finland, Frankryk, Amerika, Griekeland en Switserland volg

slegs hierdie benadering, terwyl Ciprus en Italië die vak-spesifieke aanbieding verkies. In Portugal word menseregte slegs as 'n buitemuurse aktiwiteit aangebied. Wes-Duitsland het hierdie inhoude vervleg in slegs sekere van die vakke, nl. Duits, Geskiedenis, Politiek, Biologie en Geografie.

4.4 Eksemplariese oorsig

Wanneer die geskiedenis van demokrasie bekyk word, is dit opvallend dat die tydperk van implementering relatief kort en die konsep baie nuut is.

Ter wille van 'n oorsigtelike beeld word nou gepoog om slegs enkele gesigspunte van demokratiese onderwys kortliks te bespreek aan die hand van spesifieke voorbeelde uit verskillende wêrelddele. Brittanje en die Verenigde State van Amerika is gekies, omdat hierdie lande oor jare gegroei het tot volkere met 'n ryke waardering vir demokrasie. Pole, as 'n post-kommunistiese land uit Sentraal- en Oos-Europa, word ingesluit vanweë die geweldige vordering wat op die gebied van demokrasie gemaak is. Enkele lande in Suider-Afrika verdien insluiting ter wille van huidige demokratiese transformasie.

4.4.1 Brittanje

Gedurende die negentiende eeu was die mees aanvaarde metodiek in Brittanje dat leerlinge byna terloops moes kennis maak met demokratiese konsepte (Jacobs, 1995: 15). Skole, leerlinge en kurrikula is op so 'n wyse georganiseer, dat konsepte toevallig toegeëien moes word. In openbare skole is demokratiese waardes eksplisiet onderrig en onderwysers het klem gelê op beginsels soos gehoorsaamheid, omgee vir ander, respek vir waarheid, solidariteit vir die omstandighede van ander, lojaliteit en die belangrikheid van gesag. Hierdie instellings het aanvanklik tekens van verzet teen verandering getoon, maar word tog wel beskou as verligte

instellings wat ten doel gehad het om leerlinge as agente van verandering voor te berei.

In die Britse geskiedenis word "The Progressive Movement" aangedui as 'n beweging wat ten doel gehad het om demokrasie te laat seëvier. Die organisatoriese kenmerke van hierdie progressiewe beweging en sy skole, het duidelik verskil van hoofstroomskole deurdat dit selfbesturend was. Reëls is gemaak deur leerlinge self en ook deur hulself onderhou, tesame met leerlingkomitees en sogenaamde "elected courts". Dit was duidelik dat 'n instelling soos hierdie beskou kon word as 'n miniatuur demokratiese samelewing. Vry van kontrole deur onderwysdepartemente het kinders kennis gemaak met menseregte en ook die wyse waarop dit verdedig moes word. Niell (1968), soos aangehaal deur Jacobs (1995: 17), verduidelik dat demokratiese onderwys en opvoeding in deelnemende bestuur en 'n hoë graad van vryheid gemanifesteer het. Leerlinge moes aan hulleself verantwoording doen, gesag is verwerp en dit is algemeen aanvaar dat kinders se geluk belangriker was as hulle akademiese prestasie. Bogenoemde stelsel was egter nie bestand teen 'n vloed van kontroversie nie. Die oorgrote meerderheid van Britse ouers het hierdie metode van demokratiese onderwys verwerp. Dit het aan die lig gekom dat hierdie groep egter nie verteenwoordigend was van die breë gemeenskap nie en slegs gegroepeer was op grond van die feit dat die ouers dit kon bekostig om die leerlinge in sulke skole te plaas.

Na die Tweede Wêreldoorlog was daar 'n nuwe soeke na die onderrig van demokrasie in skole. Volgens Thelun (1989), soos aangehaal deur Jacobs (1995: 18) het die volgende 'n belangrike wending veroorsaak. Bogenoemde skrywer beweer: "*The event which triggered off the new interest was the proclamation by the United Nations of the Universal Declaration of Human Rights in 1948 to which the UK was a signatory.*" In 'n daaropvolgende ontwikkeling het die Britse Ministerie van Onderwys 'n pamflet gepubliseer,

getiteld *Citizens Growing Up*. Hierdie beleidsdokument moes die onderrig van demokrasie en politiek bevorder. Dit het onderwysers die reg gegee om politiek en demokrasie binne spesifieke vakinhoud te onderrig, met 'n belangrike fokus op die diens aan ander.

Opsommend sou gesê kon word dat die karaktertrekke van skool-demokratiese opvoeding in Brittanje oor die afgelope 40 jaar die volgende was:

1. Alle onderwysers is beskou as predikers van "*citizenship*", wat beteken het dat hierdie waardes relevant was in sillabusse of vakinhoud wat dwars-kurrikulêr onderrig is. Van onderwysers is verwag om dit te inkorporeer.
2. Die demokratiese waardes en politiek moes veral onderrig word in vakke soos Geskiedenis en spesifiek in afdelings wat burgerskap ingesluit het.

Kritici van hierdie benadering het weereens daarop gewys dat onderwysers maklik die onderrig van demokrasie, menseregte en politiek vermy het. Die onderrig van demokrasie in Geskiedenis het daartoe gelei dat onderwysers hierdie onderwerpe hoofsaaklik gebruik het ter wille van die afronding van Geskiedenisillabusse, sodat dit chronologies sin kon maak.

In die periode na 1970 is politieke opvoeding gekenmerk as 'n integrale deel van die sogenaamde "*A-level*"-vakke. Deur middel van die ingryping van 'n eksterne politieke vereniging, is 'n nuwe ooreenkoms tussen verskillende partye bereik, waarvolgens streng voorskrifte die aksies van skole wat politiek onderrig, beskryf het. Skole moes hieraan gehoor gee. Ten spyte van hierdie reëlins berig Jacobs (1995: 20) dat ook hierdie gewysigde klem

nie die toets van die tyd kon deurstaan nie en politieke opvoeding het as beweging ook vinnig tot 'n einde gekom.

Onlangse verslae en artikels vanuit die Britse opvoedingstelsel, wys duidelik dat daar 'n wegbeweeg was van die primêre fokus om demokrasie en menseregte te onderrig en die klem het na sogenaamde "*citizenship education*" verskuif.

4.4.2 Die Verenigde State van Amerika

Die Britse ervaring van demokratiese opvoeding toon groot ooreenkomste met dié van ander Westerse demokrasieë. In Amerika word parallelle gevind met die ontwikkeling en stand van gebeure in Brittanje. Vroeë Amerikaanse opvoeders het duidelik nie geglo dat leerlinge/studente 'n stem het ter wille van hulle eie opvoeding nie. Die koloniale skool, volgens Scharf (1977: 89), was outoritêr en onderwysergerig. Die betekenis van demokratiese opvoeding het gefokus op toegang (dit beteken dat alle leerlinge toegang tot die gewone skool moes hê) en nie op die probleme met inhoude, nl. hoe opvoeding demokraties gestruktueer behoort te wees nie.

In die negentiende eeu was die sentrale Amerikaanse fokus in skole gerig op patriotisme en nie op demokrasie nie. Handboeke en onderrigmateriaal is ontwerp om die Amerikaanse gemeenskap te verenig en om waardes soos eerlikheid, durf, harde werk en moed te bevorder. Daar was selfs openlike diskriminasie teen sekere nasionaliteite, bv. teen die Spanjaarde, Amerikaanse Indiane en die Negers. Verder was daar 'n duidelike ontwikkeling by welvarende privaatskole om elitisme te bevorder. Demokratiese onderrig was beperk tot wetgewing wat met verpligte skoolbywoning te make gehad het en wat gedurende die periode 1851 tot 1918 bekend gestel is.

Jacobs (1995: 23) beskryf John Dewey se progressiewe opvoedkundige idees as van groot betekenis vir demokratiese onderwys in die Verenigde State. Hy het geglo dat opvoeding die leerder se fisieke en morele welstand moet insluit. Verder het hy geglo dat 'n goeie skool as 'n miniatuur-gemeenskap behoort te funksioneer, maar hy spesifiseer nie hoe skole moes te werk gaan om hierdie ideaal te verwesenlik nie. In die tydperk 1896 tot 1903 bestuur Dewey self 'n proefskool by die Universiteit van Chicago. Dewey hou weeklikse vergaderings met sy onderwysers, terwyl leerlinge bykans geen inspraak in die bestuur van die skool het nie. Dewey se bydrae tot demokratiese onderwys word as van onskatbare waarde gereken, aldus Jacobs (1995: 23).

Na die Tweede Wêreldoorlog en Amerika se aanvaarding van die Universele Deklarasie van Menseregte, het dit lank geneem voordat die opvoedkundige implikasies van dié Deklarasie verreken is. In die tydperk vanaf 1950 tot 1984 volg verskeie ander konvensies en deklarasies wat 'n geweldige impak op die opvoeding gehad het. Tarrow, soos aangehaal in Starkey (1989: 191), maak die volgende opmerking oor hierdie fase in die geskiedenis van Amerikaanse opvoeding: *"It was in the cause of these developments that educationists in the United States of America came to recognise that Human Rights are not amorphous set of principles. They are law - with mechanisms for enforcement and avenues for legal redress, on national and international levels. Thus citizens need to be educated in the safeguarding and practise of the human rights."*

Die ontwikkeling van demokrasie en menseregte en die ontvouing daarvan binne Amerikaanse skole, het volgens Jacobs (1955: 25) sterk gesteun op die werk van Lawrence Kohlberg met sy bekende teorieë in verband met die morele ontwikkeling van kinders. Die algehele bevindings dui op 'n liberale beskouing dat moraliteit gebaseer is op 'n prosedure vir besluitneming, eerder as 'n kulturele verfynde stel waardes en morele reëls. Morele

opvoeding moet daarom teruggevoer word na die demokratiese metodes wat besluitneming en koöperatiewe probleemoplossings insluit.

Jacobs (1995: 26) verduidelik Kohlberg se verdere bydrae as volg: *"Kohlberg's discoveries led to the implementation of the Just Community approach to teach democratic values and human rights. Two typical examples of the Just Community approach are:*

1. *The cluster school in Cambridge, Massachusetts, designed to developed a moral maturity of pupils through the experience of shared responsibility for all aspects of the school's communal life while leaving some significant educational decisions - such as the content of the curriculum and the standards for promotion - largely to the determination of teachers and administrators.*
2. *The YES (Your Educational Success) programme in Los Angeles which involves students who are unable to succeed in the regular high school because of delinquency or low self-esteem; the programme engages students in democratic decision-making about the discipline and general welfare of their school but places curricular decisions in the hands of teachers."* Bogenoemde benadering is in beperkte mate met groepe leerlinge en onderwysers getoets en die sukses van die sogenaamde *"Trust Community approach"* moet nog bepaal word.

Jacobs (1995: 27), haal Tarrow (1989) aan en maak die volgende veelseggende opmerking: *"Human rights are not isolated extra, are not an isolated 'extra' something to be stuffed into an already packed curriculum but a concept that is integral to existing curricula."* In die meeste primêre en sekondêre skole is menseregte en die onderrig daarvan beskou as 'n element wat geïnfiltreer is in vakke soos Sosiale Studies, Musiek, Kuns, Literatuur, Taal, Geskiedenis, Geografie en Ekonomie. Ook talle buite-kurrikulêre aktiwiteite akkommodeer menseregte. 'n Sterk mening word

uitgespreek dat veral Amerikaanse laerskole die geleentheid tot die vorming van kinders se persepsies van demokrasie kan verander, voordat dit besoedel word deur vooropgestelde ander idees. Die opmerking van Torney-Purta (1982) en ander word ondersteun deur Jacobs (1995: 27), nl. *"The earlier an experience takes place in a child's life the more formative it is likely to be."*

'n Nuwe ontwikkeling is dat menseregte selfs op voorskoolse vlak aangespreek behoort te word. Dit bly egter die toets van die tyd, ook vir die Verenigde State van Amerika, om genoegsame bewys te lewer dat menseregte 'n stewige staanplek het in die skoolkurrikulum. Die Verenigde State van Amerika en Kanada word algemeen beskou as twee lande wat baanbrekerswerk verrig op die terrein van skool-demokratiese onderrig en opvoeding, met Swede in die derde plek.

4.4.3 Pole

As 'n derde belangrike gesigspunt wat 'n weerspieëling gee van die ontwikkeling van demokratiese skoolonderwys, word Pole kortliks bespreek.

Wanneer teruggekyk word oor meer as veertig jaar van kommunisme in Pole, kan verskeie redes aangevoer word waarom ontevredenheid oor die skoolstelsel geheers het. Kommunistiese leiers het deur burokratiese stelsels die praktyke van onderwysers voorgeskryf. Dit was duidelik dat ouers ook bekommerd was dat hulle kinders slegs onderwysers gehoorsaam het, om probleme die hoof te bied en te voorkom. Die gees binne skole was outoritêr en van 'n binding tussen die skool en die gemeenskap was byna geen sprake nie. Dit is te begrype dat die gemeenskap ook geen invloed op enige aspek van skoollewe gehad het nie. Brocawik (1994: 3) verduidelik as volg: *"Therefore it is now an object of consensus that this unsatisfactory conditions of Polish schooling must change. Polish schools have to be*

democratized. Yet, this necessity for change has a deeper justification: a need to educate the young generation for life in a free and democratic society."

Demokrasie as 'n politieke stelsel is onstabiel indien dit eksklusief as 'n politieke stelsel beskou word en nie as 'n begrip wat gemeenskapslewe beskryf nie. Om hierdie rede voeg bogenoemde skrywer die volgende by: *"Modern democracy is more than a form of government. Democracy is a mode of associated living. It assumes freedom, justice and equality for everyone. It asks for participation and responsibility from everyone. In a democracy nothing is decided in finality. It is a process of continuous change. No static 'final product' of this process can be identified. The 'democratic ideal' fulfils itself in the ways individuals and groups act and interact with each other. Thus, the democratic ideal implies that education for democracy should be based on democratic experiences. It requires school to become a democratic environment in the sense of both democratic climate and democratic means"* (Brocawik: 1994: 3). Vanuit hierdie perspektief is dit duidelik dat demokrasie in skole niks meer nie of dalk minder as 'n gebrek en 'n afwesigheid van tirannie beteken. Daarteenoor moet 'n toestand van gevestigde en duidelike beginsels, reg en geregtigheid, asook sensitiwiteit teenoor en respek vir ander se regte, gesien word as belangrike pilare.

In Pole het die ontvlugting van Kommunisme nie outomaties tot die vestiging van demokratiese skole gelei nie. In die proses van demokratisering is dit dikwels moontlik dat rolspelers nie ooreen kan stem ten opsigte van die **wat** en **hoe** om demokratiese veranderinge te inisieer nie. Daarom mag die kreet *"Demokrasie binne skole"* lei tot valse, eerder as outentieke sinvolle aktiwiteite. Pole sien die uitnodiging tot demokratisering stewig gebed binne die rol en funksie van die onderwyser wat hom verbind tot demokratiese waardes en dus kan bydra tot die demokratisering van skole.

As 'n eerste stap was dit vir Pole belangrik dat intellektuele insig en helderheid verkry moes word oor die werklikheid en potensiaal van Poolse skole in die konteks van demokrasie. Terselfdertyd moes rolspelers ook toegerus word en die geleentheid gegee word om basiese vaardighede, wat verband hou met burgerskap, te beoefen binne 'n demokratiese bestel.

'n Belangrike gesigspunt wat volkome versoenbaar is met die titel van hierdie navorsing, is die volgende: *"Teaching democracy should be understood therefore as a provision of opportunity for self-education during which students can (a) develop and organise their personal experience (b) acquire a specific competencies and (c) gain knowledge about the possible implementation of democratic procedures in future official activities"* (Brocawik 1994: 6). Die rol van die self en selfopvoeding binne die konteks van die vestiging van 'n demokratiese omgewing binne die skoolmilieu, is deur Pole as 'n kritiese vertrekpunt beskou. Demokrasie behoort gesien te word as 'n dinamiese proses en 'n demokratiese gemeenskap en omgewing behoort proses-georiënteerd te wees.

Die volgende word in Pole geïdentifiseer as vaardighede waarvoor onderwysers behoort te beskik, ter wille van die vestiging van 'n demokratiese kultuur. In hierdie stadium word vaardighede slegs kripties gelys en nie volledig bespreek nie.

1. die inwin en gebruik van inligting
2. besluitneming
3. oordeelvorming en die maak van behoorlike evaluerings
4. kommunikasie
5. samewerking tussen rolspelers
6. bepaling van behoeftes
7. die strewe na persoonlike belange

Die Poolse beskouing van demokrasie in skole sluit 'n tweede belangrike komponent in, nl. studente- of leerderregte en hulle verantwoordelikhede. In Poolse skole het die konsep van leerderregte duidelik na vore getree en word dit gedefinieer in die kategorie "*minority necessities*", soos dit van toepassing is op die direkte deelname van kinders in die opvoedkundige proses. Die gelyke toegang tot kennis van elke kind, die noodsaaklikheid van die erkenning van ontwikkelingsstadia in die lewe van die kind en 'n juiste evaluering van die bereiking van doelwitte, word gesien as belangrike mylpale. As deel van die regte van kinders in skole, word die volgende kritiese areas duidelik vermeld, nl. persoonlike regte, die reg om beskerming teen mishandeling, die reg wat 'n kind verbind tot welsyn van die kind en die reg van "*the bad child*" (Brocawik, 1994: 23).

Derdens het die Poolse sisteem van Onderwys en Opvoeding ouerdeelname in skole as belangrik geag. Samevattend kan die volgende rasionaal aangehaal word: "*The first rationale of parental participation in schools is connected to the general ideas of democracy. Democratic society is a society based on the right of people to influence different spheres of public life. Guarantees for this right are rooted in two democratic values: namely freedom of the individual and equality of citizens. For this reason, parental direction of a child's education according to family expectations, values and traditions is a natural phenomenon in every democratic society. For the same reason, parents have a right to influence the school in order to be sure that educational outcomes meet generally accepted standards, needs and directions of societal development*" (Brocawik, 1994: 29).

Vir ongeveer veertig jaar (1945 - 1989) was skole beheer deur die staat. Geen ouers of verteenwoordigers van die plaaslike gemeenskap het enige invloed binne die skool gehad nie. Hierdie toestand het dramaties verander en in Pole word primêre skole deur plaaslike regerings bestuur. Die plek van

die gemeenskap binne die skoolomgewing het toenemend gegroei en die onaanvaarbare verwydering wat die verlede gekenmerk het, het plek gemaak vir 'n samewerking tussen die gemeenskap en die skool.

Ook die verspreiding van hulpbronne vir die onderwys word beklemtoon as 'n belangrike bydraende faktor tot die demokratisering van onderwys. Hierdie beginsel is gebed in die siening dat alle mense gelyk geskape is, met gelyke regte en geleenthede. Dit is 'n voldonge feit dat binne 'n demokratiese bestel hulpbronne (en ook geld) wat vir onderwys aangewend word, beskou moet word as 'n belangrike bate, aangesien dit 'n belegging in mense is.

'n Laaste werklikheid vanuit die Poolse ervaring is die rol en plek van die skool in 'n demokratiese gemeenskap en bestel. Die skrywer Brocawik (1994: 51) stel die volgende duidelik: *"The socio-political system of the society has educational consequences. The democratic system has educational consequences as well ... Future teachers should therefore be able to answer three core questions:*

1. *What is the role of school in a democratic society?*
2. *What is the teacher's job? and*
3. *What is the personal opportunity or possibility for teacher involvement in the process of school democratisation."*

Hy voeg by: *"Students should be invited to examine the most fundamental assumptions for the democratic school through the perspective of a democratic society. They should consider not only the values of education that differentiate democracy from other political systems, but also those that are universal and stand above all political value systems"* (Brocawik, 1994: 51).

Aandag is dus gegee aan:

1. die ontwikkeling van leerders se kennis omtrent belangrike beginsels van 'n demokratiese gemeenskap,
2. 'n ondersoek na die skool se rol in 'n demokratiese stelsel, en
3. die gebruik van effektiewe vaardighede in die hantering van demokratiese eise en probleme.

Gedurende 'n periode van demokratisering, behoort leerders die geleentheid te kry om probleme en kwessies in skole vanuit die perspektief van die Poolse gemeenskap te bekyk.

4.4.4 Afrika

Soos duidelik gesien kon word uit die voorbeelde van Westerse lande, is dit ook waar dat historiese veranderings 'n belangrike impak gehad het op Afrika.

Die volgende dien as voorbeelde:

1. Internasionale magsverhoudinge word herstruktureer.
2. Die beëindiging van die Koue Oorlog.
3. Die kwynende werklikheid van Sosialisme en Kommunisme.
4. Die verbokkeling van die Sowjet-Unie.
5. Die verskyning van etniese Nasionalisme in Oos-Europa.
6. Die opkoms van 'n meer verenigde Wes-Europa.
7. 'n Klemverandering na ekonomiese werklikhede as fokus van internasionale kompetisie, eerder as politiek-militêre aangeleenthede, en
8. Die wêreldwye belangstelling en duidelike beweging na demokrasie.

In 'n bespreking van **onderwysvernuwingstrategieë in Afrika**, verdeel Sheriff (1986: 162) die geskiedenis van onderwys in verskillende tydperke:

1. Eerstens die **Pre-koloniale tydperk**, met kenmerke van nie-formele onderwys, asook die betrokkenheid van Westerse Groepe om onderwys aan Afrika te verskaf met die oog op materiële gewin en later gemotiveer deur die uitbreiding van die Christendom.
2. Tydens die Tweede herkenbare periode, nl. die **Koloniale tydperk**, het onderwys in Afrika geleidelik wegbeweeg van die praktiese en 'n meer akademiese kleur gekry. Onderwys is grotendeels voorsien deur Sendinggenootskappe. In hierdie tydperk was onderwys hoofsaaklik geskoei op stelsels wat in die betrokke Europese lande in werking was. Daar was klemverskille in hul beleidsbenaderings. Brittanje en België het gekonsentreer op onderwys vir die massa, terwyl Frankryk en Portugal 'n beleid van assimilasië van 'n klein elite groepie gevolg het. Die ware betekenis lê daarin dat in die Koloniale gebiede die betrokke Europese moondhede die belangrikheid van praktiese onderwys in sy verskeie fasette beklemtoon het. Onderwys was in hierdie stadium nie beskikbaar vir die massa nie en die beskuldiging dat irrelevante onderwys aangebied word, is algemeen gehoor. Tog is daar onderwyskundiges wat van mening is dat die foute in die onderwysstelsels in Afrika nie alleen teruggevoer kan word na die impak van die Koloniale moondhede nie.
3. 'n Derde tydperk wat onderskei kan word, is die **ontwikkeling na onafhanklikheid** van die meeste Afrika-lande. In hierdie tydperk in die jare 1960 is verskeie konferensies gehou om onderwysvernuwing-strategieë vir die daaropvolgende 20 jaar uit te spel. Die Addis-Ababa-konferensie (1961) dien hier as voorbeeld. Dit is egter later opgevolg deur die Nairobi-konferensie, om 'n kritiese waardering

te doen van die ontwikkeling in Afrika sedert die Addis-Ababa-konferensie, hoewel bevind is dat die meeste mikpunte nog nie bereik is nie. Ook hierdie konferensie is opgevolg deur die Lagos-konferensie van 1976, wat bevind het dat min ontwikkeling werklik geskied het sedert die vroeëre Koloniale tydperk.

'n Belangrike werklikheid in die jare 1975 en dié wat daarop volg, was dat die bevolking in Afrika vinniger toegeneem het as wat beplanners verwag het. Hoewel die verwagte persentasie van kinders van skoolgaande ouderdom wat onderwys sou ontvang, nie bereik is nie, was daar tog 'n aansienlike vermeerdering in die werklike hoeveelheid kinders wat onderwys ontvang het. Dit het gelei tot die verlaging in die gehalte van onderwys, wat toe te skryf is aan toenemende leerlinggetalle. Die gehalte het verswak, omdat die fisieke beskikbaarheid van fasiliteite en toerusting nie kon bybly by die toename in gehalte nie. Die daaropvolgende probleme toon 'n sneeubal-effek.

Sheriff (1986: 168) verduidelik kortliks die verloop: *"Omdat die vinnige uitbreiding van onderwysvoorsiening in Afrika ook geweldig finansiële verpligtinge meebring, beteken dit dat daar in baie gevalle geld weggeneem moet word van ander gebiede van ontwikkeling wat dit baie nodig mag hê. Politieke druk noodsaak die leiers van Afrika eerder om geld te belê in onderwys omdat daar 'n groot openbare vraag na onderwys is. Onderwysontwikkeling in Afrika vind vinniger plaas as ekonomiese ontwikkeling en die onderwysstelsel lewer hulle produkte teen 'n vinniger tempo as wat die ekonomie hulle kan absorbeer. Omdat daar dus min poste vir aspirante is, ontstaan daar werkloosheid onder die skoolverlaters. Dit, tesame met die feit dat klem hoofsaaklik op akademiese onderwys val bring mee dat 'n paradoksale situasie in Afrika ontstaan."* Sheriff (1986: 168) verduidelik verder dat aan die een kant die gebrek aan opgeleide mannekrag ontstaan en aan die ander kant is daar 'n surplus van skoolverlaters met

akademiese opleiding. Omdat hierdie laaste groep nie bereid was om hul eie status te verlaag deur handarbeid te verrig nie, bly hulle dus eerder werkloos met die hoop op moontlike uitkragberoepe wat dalk later beskikbaar mag word. Wanneer die ontwikkeling in onderwysstelsels in enige land beskou word, is dit belangrik om onderwysontwikkeling en ekonomiese ontwikkeling as interafhanklik van mekaar te sien.

Wanneer Afrika ekonomies en polities beskou word, is die vraag of talle lande binne hierdie kontinent nie in die koloniale tydperk dalk beter daaraan toe was, as wat tans die geval is nie. Talle is van mening dat Afrika dikwels deur die kompeterende wêreld geïsoleer word en dat die strewe na demokrasie en die moontlike realisering hiervan, as die enigste dinamika beskou kan word om Afrika van totale agteruitgang te red.

Die navorser sal in 'n volgende afdeling (sien 4.5) aantoon dat politiek en die impak van die samelewing nie noodwendig onderwys behoort te ontvorm nie. Dit is egter waar dat onderwys en opvoeding wel 'n noemenswaardige bydrae kan lewer ter wille van vorming van kinders tot volwasse demokrate, binne 'n kontinent soos Afrika. Hier is dit belangrik om weer eens aan te dui dat demokrasie nie alleenlik 'n politieke stelsel of stelsels impliseer nie, maar ook waardesisteme, soos gelykheid, geregtigheid en vryheid, tesame met politieke elemente, soos besluitneming, seggenskap, inspraak en kiesstelsels, kan bydra tot 'n samelewing van mense wat gekenmerk word deur hul strewe na 'n demokratiese kultuur.

Die vraag kan in 'n bespreking van skoolonderwys in Afrika gevra word: wat beteken opvoeding en onderwys wel binne hierdie konteks? Indien dit die proses is waardeur mense oor verskeie generasies sekere handeling, gedagtes, gevoelens en selfs ook vaardighede van hul eie kultuur aan hulle nakomelinge oorgedra het, kan daar met reg verwys word na die suksesverhaal van historiese oorlewering.

Indien onderwys en opvoeding egter dieselfde betekenis het in Derde Wêreldlande as wat dit in ontwikkelde samelewings binne die Eerste en Tweede Wêreld het, behoort daar verwys te word na strukture van leer, onderrig en opvoeding, soos dit binne 'n formele nasionale, provinsiale of plaaslike onderwyssisteem en selfs ook in openbare of privaatskole wel die geval is. Tarrow (1987: 19) deel die volgende statistiese gegewens oor toegang tot onderwys, wat as 'n belangrike aanduiding beskou kan word, nl. *"While access in the developed countries is at all near 100% at the primary level, because of enforced compulsory education in the developing countries, the access drops to under 50% of some of those in the least developed category."* Hierdie verwysing het direk betrekking op die huidige toestand in Afrika.

Volgens die Algemene Vergadering van die Verenigde State was die jaar 1979 geproklameer as die Internasionale Jaar van die Kind. Onder hierdie doelwitte, van veral Artikel 3 en 4 van die "Convention against Discrimination in Education", word vry en verpligte Primêre, Sekondêre en Hoër-Onderwys se toeganklikheid, as basis van individuele kapasiteit en moontlikheid gesien. Skole was veronderstel om in die ontwikkelende lande die kind te kultiveer, sodat hy kon deelneem *"... on an equal footing in the universal dialogue between cultures"*, aldus Tarrow (1987: 21). Nadat daar aanvanklik vanaf 1960 tot 1970 goeie vooruitgang gemaak is in opvoedkundige toegang en gelykheid in onderwys, wil dit voorkom asof talle Afrika-state nie meer die doelwitte wat gestel is vir 1970, sal kan bereik teen die jaar 2000 nie - volgens genoemde skrywer waarskynlik nie eers gedurende die leeftyd van vandag se kinders nie.

'n Mening wat ook baie sterk uitgespreek word, is dat onderwys en opvoeding in Afrika vandag dien as middel waardeur die samelewing verander kan word en waar gestreef behoort te word na hoër ideale as blote

papierkwalifikasies en die oordrag van inligting. Om dit te bereik, behoort onderwys duidelike doelwitte op verskeie vlakke te identifiseer van die tipe samelewing wat die mens wil skep. Die grootste uitdaging vir Afrika is die dringende aangeleentheid om te besluit watter tipe samelewing of mensbeeld as gewens beskou behoort te word, met die oog op die aanbreek van die een-en-twintigste eeu, aldus Boucher (1996: 163).

Prins (1995: 40) bestudeer **Zimbabwe** as een van die Afrikalande wat gekonfronteer is met transformasie, om aan die opvoedkundige behoeftes van die land as geheel te voldoen. Hier is dit ook belangrik om te onderskei tussen periodes voor onafhanklikheid en die tydperk na onafhanklikheid. Bogenoemde skrywer maak die afleiding dat die onderwysstelsel nie doeltreffend in die opvoedkundige, sosiale, ekonomiese en kulturele behoeftes van die land as 'n geheel aangespreek is nie. Na onafhanklikheid het die nuwe Ministerie van Onderwys begin om kwalitatiewe en kwantitatiewe veranderinge in die onderwysstelsel deur te voer.

Die belangrikste kenmerke van hierdie transformasieproses in Zimbabwe, is volgens Prins (1995: 40) om ongelykheid uit te skakel tussen die hoogs ontwikkelde voorsiening van onderwys vir die Blanke minderheid teenoor die swak ontwikkelde stelsel vir die swart meerderheid. Blanke onderwys het 'n hoë standaard gehandhaaf en kon as model dien vir die ontwikkeling van die totale onderwysstelsel. Die onderontwikkeling van onderwysfasiliteite in swart en landelike gebiede het aan die nuwe regering 'n uitdaging gebied om beter fisieke fasiliteite en dienslewering te verseker. Meer geld is beskikbaar gestel vir onderwys. Tog het die uitbreiding van onderwys nie rekening gehou met die ekonomiese werklikhede nie.

Die transformasie van onderwys in **Namibië** het ook onder besondere omstandighede plaasgevind. Namibië het voor onafhanklikheid nie oor 'n eie plaaslike ontwikkelde onderwysstelsel beskik nie, en dit was duidelik dat

bestaande onderwysvoorsiening radikaal sou moes verander. Aan die een kant was daar 'n hoogs ontwikkelde voorsiening van onderwys vir die blanke minderheid, teenoor 'n onderontwikkelde stelsel vir swart meerderheid. Die behoefte om dié ongelykheid uit te skakel, het verandering dringend noodsaaklik gemaak. Blanke onderwys met hoë standarde kon as 'n model dien vir ontwikkeling van die totale onderwysstelsel. Die nuwe regering was genoodsaak om meer geld beskikbaar te stel vir onderwys, maar tog moes hierdie uitbreiding rekening hou met die ekonomiese realiteite van die dag.

'n Nasionale Ontwikkelingsplan is ontwerp, met die klem op die wyse waarop algemene ontwikkelingsdoelwitte bereik kon word deur die minste ontwigting van die ekonomie. Die kern van hierdie ontwikkelingsplan was gerig op opleiding, sodat deur beter opgeleide individue ook ontwikkelingsdoelwitte bereik kon word. Gelukkig is hierdie program finansieel gesteun deur 'n groter deel van die begroting.

Burger (1995: 20) vermeld die enkele **hervormingsgebeure** wat in dié land oor die afgelope vyf jaar plaasgevind het:

- * die taalbeleid vir medium van onderrig het verander
- * die kurrikulum en vaksillabusse word aangepas
- * die stelsel van evaluering, eksaminering en sertifisering is hervorm
- * klem is geplaas op leerlingdeelname en praktiese leerervaringe
- * opleiding van onderwysers word totaal hervorm
- * lyfstraf word afgeskaf en 'n gedragskode is gepubliseer
- * alle diskriminasie by toegang tot skole is onmiddellik afgeskaf

Bogenoemde skrywer maak die volgende belangrike afleiding na aanleiding van genoemde veranderinge in die onderwysstelsel van Namibië: "*Indien demokrasie simplisties gesien word as die vergestaltung van die wil en begeertes van die numeriese meerderheid van die bevolking, is daar geen*

twyfel nie dat die regerende party in Namibië oorweldigende steun van die bevolking geniet en dat die regering se onderwysbeleid en hervormings derhalwe as demokraties kwalifiseer."

Dit is egter waar dat resultate nie oornag verkry kan word nie, en dat voordele eers regtig in die volgende eeu gesien sal kan word. Die plek en rol van die onderwyser is nog altyd van belang in enige onderwystransformasie. Met dit in gedagte is dit steeds kommerwekkend dat 80% van Namibië se leerkragte net oor 'n St. 8-kwalifikasie of minder beskik. Voeg hierby die talle probleme met die ingevoerde onderwysstelsel, asook die probleme voortspruitend uit die veranderde voertaal vir onderwys, en 'n mens kan saamstem met die volgende twee opmerkings van skrywers uit hierdie land, nl.: "... die Namibiese 'baba' is ná sewe jaar nog vol groeipyne ..." (Cloete, 1997: 14) en "*In die skole sukkel dit*" (Kotze, 1997: 14).

4.4.5 Suid-Afrika

Wanneer Suid-Afrika as deel van die Afrika-kontinent se geskiedenis bestudeer word, is dit duidelik dat bepaalde historiese gebeure 'n geweldige impak daarop gehad het en steeds sal hê op die vorming van die Suid-Afrikaanse bestel. Om die Suid-Afrikaanse samelewing te karakteriseer, moet grondliggende verhoudingspatrone geïdentifiseer en uitgelig word. Hierdie kenmerke vereis dat politieke en ekonomiese werklikhede, wat sekere implikasie gehad het op die geskiedenis van Suid-Afrika, in fokus gebring word.

Die invloed van buitelandse verhoudinge in die konteks van 'n sogenaamde nuwe wêreldorde, het bepaalde betekenis ook vir Suid-Afrika. Geldenhuys (*Rapport*, 8 Desember 1996(b): 15) beskryf kragte vanuit die wanordelike nuwe "orde" en vermeld die volgende: "*Een daarvan is dat liberale demokrasie nog lank nie wêreldwyd getriomfeer het nie en waarskynlik nooit*

sal nie - ongeag die nederlaag van Kommunisme in Oos-Duitsland." Hy vermeld egter dat Suid-Afrika vanuit 'n apartheidsera kom en dat die land die vermoë het om met idealisme talle ander tot demokrasie te kan bekeer.

Die apartheidsparidigma het 'n deurslaggewende impak gehad op die Suid-Afrikaanse samelewing. Op 'n eenvoudige wyse kan die tydperk waarna verwys is, gesien word in die lig van bepaalde motiewe wat grondliggend was aan die politieke werklikheid van die dag. Die skeiding tussen blank en nie-blank en behouding van die blanke se gesagsposisie, was sentraal. Tog was daar die idee om alternatiewe geleenthede vir nie-blankes te bied. Blankes is egter in terme van getalle totaal oorheers deur ander wat in terme van ras en kultuur dramatiese verskille het. Die blanke se identiteit en voortbestaan is bedreig. Die enigste oplossing, aldus die politieke beskouing van die dag, sou wees om hierdie groepe met duidelike verskille op soveel moontlike lewensterreine van mekaar te skei. Die regering van die dag het deur ekonomiese en politieke dominansie gepoog om die vlak van bedreiging en potensiële konflik so laag moontlik te hou. Verskeie beperkende maatreëls en wette sien in hierdie tyd die lig wat ook 'n impak op onderwys gehad het.

Die onderwys kan nie los gesien word van die heersende politieke en ekonomiese realiteite nie. Die staat sou dus sy verantwoordelikheid moes nakom. Ook die NEPI-dokument onderstreep hierdie realiteit: "*Education Provision in South Africa is essentially a state system*" (NEPI, 1993: 155).

Die geskiedenis van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika word ook gekenmerk deur die bestaan en ontwikkeling van verskeie onderwyskrisisse in die vele onderwysdepartemente. In die tydperk 1976 tot 1990 vind gebeure plaas wat daarop dui dat onderwystransformasie in Suid-Afrika dringend momentum moes kry.

Grové (1992: 78 - 98) bespreek enkele hoofmomente:

1. Die Soweto-opstande van 1976 en die impak hiervan op onderwysgebeure.
2. Die Suid-Afrikaanse Studente-beweging (SASM) betoog vreedsaam oor die plek van Afrikaans. (Swart leiers en opvoedkundiges het verduidelik dat swart mense die gedwonge gebruik van Afrikaans as medium van onderrig duidelik erken as 'n belangrike oorsaak wat die 1976-opstande gekenmerk het.)
3. Die Suid-Afrikaanse Studente-organisasie (SASO) en die "Black People's Convention" se werksaamhede is van korte duur, nadat die Regering alle swart organisasies verban het. Die deelname van kleurlingskole aan geweld lei daartoe dat selfs polisie-optrede nodig word.
4. Konfrontasie tussen student en onderwysowerhede by die Universiteit van Wes-Kaap oor aggressie by blanke lektore met 'n onmiskenbare dieper politieke karakter.
5. COSAS (Congress of South African Students) doen alles in hulle mag om die bewustheid daar te stel dat regeringspogings futiel en bloot kosmeties van aard is.
6. Die verskyning van die De Lange-verslag (1981) wat verwagtinge skep, veral by swartes en kleurlinge, wat duidelik die behoefte van geskoolde werkers in Suid-Afrika aandui. Daar moes wegbeweeg word van die tradisionele skoling, na 'n meer buigsame stelsel wat kon voorsien in die behoeftes van studente, werkers en die arbeidsmag.

7. Die 1984-verkiesing en die vestiging van die Driekamerstelsel in die Parlement. Die verskyning van slagspreuke soos "*People's education for People's power*" vervang "*Liberation before Education*", so ook "*Forward with People's Education, Education for Liberation*". So ook die *People's Education*-Beweging wat in 1986 ontspruit met sy slagspeuk: "*People's Education for People's Power*", wat iets wou sê van die demokrasie begrip wat sentraal gestaan het in die onderwysstryd.
8. Die aksies van die "*National Education Co-ordinating Committee*" (NECC) wat lei tot algehele wegbly-aksie in Transvaalse en Kaapse skole, gekoppel met die voortsetting van Kruispadgeweld en die staking van klasse.
9. Die verklarings en uitsprake van die Minister van Onderwys, mnr. Clase (Minister in die Volksraad), wat die eiesoortigheid van onderskeie onderwysdepartemente beklemtoon deur skole eksklusief vir spesifieke bevolkingsgroepe te verklaar.

Vanuit 'n ANC-perspektief is die tekort aan voorskoolse fasiliteite, oorvol klaskamers, die afwesigheid van volwasse onderwys, korrupte administrasie, ongekwalifiseerde onderwysers, ontoepaslike kurrikula en 'n lae geletterdheidsvlak simptome en gevolg van hierdie onderwyskrisis.

Dit is duidelik vanuit hierdie perspektief dat onderwys in Suid-Afrika etlike stormjare beleef het, wat weer groot verskille tussen bevolkingsgroepe veroorsaak het. Die verskil tussen blanke en swart onderwys was byna onoorbrugbaar groot en die heersende toestande, waarvoor die Regering van die dag die skuld gedra het, was besliste resepte vir rewolusie, eerder as vooruitgang of die demokratisering van onderwys in die geheel.

Sonder om in die detail van spesifieke gebeure te verval, was die verhoudingspatrone en die klimaat van wedersydse aanvaarding tussen bevolkingsgroepe uiters negatief. Boucher (1996: 79) merk hieroor as volg op: "*'n Horisontale, gestratifiseerde samelewing onder blanke dominasie het tot stand gekom. Die samelewing is gekenmerk deur 'n sosiale rigiditeit of, anders gestel, min sosiale mobiliteit vir die swart bevolking. 'n Geïnstitusioneeliseerde diskriminasie het ingetree, m.a.w. 'n diskriminerende samelewing.*" Daar was hoë vlakke van strukturele dwang op grond van die dwingende aard van die samelewing. Die onderwys kon hom hiervan nie totaal losmaak nie en hierdie negatiewe perspektief is deur verskeie groepe geïdentifiseer en geboekstaaf.

Grové (1992: 82) haal die volgende aan uit 'n ongedateerde pamflet onder die opskrif AZAPO: Education in South Africa. Hierdie kritiek teen die stelsel van onderwys gee 'n aanduiding van die intense beleving:

- "1. *The philosophy of Education has not fulfilled the ideal of democracy in our society.*
2. *It alienates the parents from students or vice versa and it alienates the traditional racial groups from one another.*
3. *It creates the impression and illusion that white values, culture, norms etc., are superior. This is accentuated in the differentiated facilities and opportunities available to the different races."*

Dieselfde pamflet dui ook op verskeie tekortkominge binne die Onderwysstelsel van Suid-Afrika:

- "1. *The school itself has been dissociated from life.*
2. *Schools are separated from society.*

3. *Education is book-orientated without emphasis on practical experience.*
4. *Teaching methods reflect relations of exploitation and oppression.*
5. *The present educational system both indoctrinated and domesticates."*

Wanneer die NEPI-dokument dan onderwys in die breë beskou, verklaar dit die volgende sake waaraan dringende aandag gegee moes word: *"Other important issues include detention between representative and participatory forms of democracy, and the recognition that democratic institutions and structures are necessary but not sufficient conditions for democratic governments since interest groups, ideology and the power relations and structures in wider society also play a role.*

Further significance concerns include:

1. *The extent and nature of community control of schooling.*
2. *The nature of the education bureaucracy.*
3. *The effect of civil society on schooling.*
4. *The financing of education."*

(NEPI, 1993: 154).

Die uitdaging vir die tyd was dus duidelik: 'n Veranderde, eenvormige onderwysstelsel in Suid-Afrika het 'n noodsaaklikheid geword en die soeke na nuwe weë is onvermydelik. Verskeie kragte sou hierdie proses in die daaropvolgende jare versterk:

1. Die impak van buitelandse druk.
2. Groter wordende besef van elke mens se gelykwaardigheid, asook menswaardigheid.
3. Die wêreldwye klem wat op demokratisering - nie alleenlik op regerings nie - geplaas is, maar wat ook noodwendig op verskeie onderwysstelsels van toepassing is.

4. Die aanbevelings van verskeie kommissies van ondersoek wat die weg gebaan het vir nuwe denke.

Ten slotte: Wanneer die wenslikheid en behoefte aan onderwystransformasie in Suid-Afrika as 'n feit gestel word, is dit belangrik om beleidsaspekte waarmee die onderwys gekonfronteer kan word, te identifiseer. Die Organisasie "Research on Education in South Africa" (RESA) het in 1990 twee werksinkels in London aangebied wat juis ten doel gehad het om beleidsaspekte te identifiseer. Prins (1995: 12) lys hierdie beleidsaspekte as volg:

1. Demokrasiering van Onderwys
2. Onderwysfinansiering
3. Medium van Onderrig
4. Sertifisering
5. Geletterdheid
6. Onderwysvoorsiening
7. Koloniale Onderwys

Bogenoemde is slegs 'n aanduiding van talle pogings wat aangewend word om ook van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n aanvaarbare stelsel te maak, gesien teen die agtergrond van 'n bepaalde historiese verloop. Daarom verskyn sedert 1990 verskeie beleidsdokumente in Suid-Afrika, waaronder die volgende genoem kan word:

1. Die OVS-dokument: Onderwysvernuwingstrategie
2. Die ANC se beleidsdokument oor Onderwys: Policy framework of Education and Training
3. Die NEPI-dokument National Education Policy Investigation, wat 'n gesamentlike dokument is van die NECC, COSATO en die ANC
4. 'n Interim-Grondwet vir die land

5. Verskeie Groen- en Witskrifte rakende onderwysbeheer, -bestuur en -finansiering.

Die inhoud van hierdie dokumente en implikasie vir Onderwys in Suid-Afrika, word in meer besonderhede in die volgende hoofstuk (sien 5.1 en 5.3) bespreek.

4.5 Politiek v. Onderwys: polities-opvoedkundige afleidings

Wanneer die genoemde voorbeelde uit verskillende lande beskou word, is dit duidelik dat bepaalde identiteite telkens na vore tree. Onderwys en politiek en die rol van die samelewing skyn in driehoekige verhouding te wees, wat nooit los van mekaar gesien kan word nie. Geen gevestigde onderwysstelsel kan tot stand kom sonder die duidelike ingrype en betrokkenheid van politiese ontwikkeling binne enige land nie. Wedersyds word elke samelewing beïnvloed deur politieke realiteite en besluitneming. Onderwys is noodwendig onlosmaaklik hieraan verbonde en die ontwikkeling van 'n onderwysstelsel geskied na aanleiding van die beïnvloeding wat vanuit hierdie bronne inwerk. Daar kan gesê word dat onderwys teen beïnvloeding van veral die politiek behoort te waak, maar dit is eweneens waar dat die onderwys wel die politiek beïnvloed.

Die afbakening tussen onderwys, politiek en samelewing blyk baie belangrik te wees. Hoewel dit die skool se taak is om opvoedende onderwys te verskaf aan leerders binne 'n bepaalde kultuur en lewensopvatlikheid, kan onderwys nie volledig en primêr in diens van die gemeenskap in die breë staan nie. Skole as opvoedkundige inrigtings, is in diens van opvoeding en nie alleenlik in diens van die staat, die gemeenskap, die samelewing of ander groeperings nie. Dit bly egter die eis van die skool om altyd relevante en toepaslike opvoeding te bied aan diegene wat daarom aanmeld.

Demokratiese onderwys behoort versigtig te waak om nie deur die politiek gebruik te word om bepaalde ideologiese gesindhede gevestig te kry nie. Die gevaar van stryd tussen vermeende belangegroepe, kan vir alle rolspelers katastrofiese gevolge inhou. Demokratiese onderwys moet self die inisiatief neem om die kind op so 'n wyse op te voed, dat die voortbestaan van die demokratiese samelewing en gemeenskap daardeur gewaarborg kan word. Boucher (1996: 188) som hierdie gedagte betekenisvol in die volgende aanhaling op: *"Indien die skool dus uitsluitlik gebruik word as middel om sosiale hervorming mee te bewerkstelling, in die geval om demokrasie te bewerkstellig, mis dit die doel waarvoor dit oorspronklik daar gestel is en dat die term demokratisme gebruik word of dat onderwys gevaar loop om gedemokratiseer te word."*

Wanneer die genoemde lande (sien 4.4.1 - 4.4.5) uit verskillende wêrelddele dus beskou word en die verband tussen skoolonderwys en politiek aan die orde gestel word, behoort die volgende waarskuwings duidelik gehoor te word:

1. In **Wes-Duitsland** het die politisering van skoolonderwys veral na vore getree rondom knelpunte, soos komprehensiewe skole, die wanbalans tussen die onderwysstelsel en werksgeleenthede asook onderwysbeleid.
2. In **Engeland** vestig 'n duidelike Nasionale onderwysstelsel eers in 1944 en is nie verhewe bo die politiek nie. Die stigting van komprehensiewe skole kan gesien word as die voorloper tot heftige meningsverskille tussen die twee vernaamste politieke partye. Hier is dit ook duidelik dat beslissings rondom onderwys eerder op politieke as opvoedkundige oorwegings geskoei is.

3. Die ingryping van politieke groepe in die **Verenigde State van Amerika**, veroorsaak dat die spesifieke lewensbeskouing en oorspronklike opvoedingsdoel nie deurslaggewend is nie en dat skoolonderwys verpolitiseer. Die gevolg is dat die opvoedkundige ideaal uiteindelik verskraal word (Boucher, 1996: 188).

In die **Afrika**-konteks speel regeringsbeleid en die uitvoering van ekonomiese beleid 'n deurslaggewende rol in skoolonderwys. In die **Republiek van Suid-Afrika** weerspieël verskeidenheid en 'n etnies verdeelde samelewing sterk. Skoolonderwys word dikwels deur spesifieke groepe gesien as die plek waar landsprobleme opgelos word. Dit is veral leerling- en onderwysergroepeerings wat vanuit hierdie platform deelneem aan die rewolusionêre stryd teen die politieke bestel van die dag. Heyl (1988: 95) waarsku teen hierdie toestand, aangesien politieke optrede vanuit skoolonderwys die pedagogiese milieu kan versteur en die kind kan benadeel. Hy maan ook dat die soewereiniteit van die skool bewaar behoort te word om as teenvoeter te dien vir moontlike politieke manipulasie. Konstitusionele ontwikkeling behoort voortgesit te word om aan alle burgers gelyke regte en geleenthede te bied.

Dit is duidelik vanuit hierdie enkele fokuspunte dat die balans tussen politiek, die gemeenskap en skoolonderwys beskou kan word as 'n kritieke ewewigsposisie. Dit is moontlik dat politieke beïnvloeding die skoolonderwys in sy wese kan raak. Hiervan dien multi-kulturele onderwys, gelyke geleenthede vir alle betrokkenes by skoolonderwys, afdanking van onderwysers, rasionaliseringsprogramme en taalbeleid, as enkele voorbeelde.

Dit sou, na die oordeel van die navorser, onvolledig wees indien die teendeel van bogenoemde perspektief nie ook aangebied word nie. In sy bespreking van *Education Reform in Japan* vermeld Schoppa (1993: 251-257) die redes

waarom die Japanese Regering nie daarin kon slaag om hervormingsdoelwitte binne die sfeer van onderwys te bewerkstellig nie. Die volgende redes word aangehaal:

- "1. *The absence of conservative consensus.*
2. *The impact of one-party dominance.*
3. *The narrow segmentation of the educational sphere.*
4. *The role of public opinion.*
5. *The impact of history."*

Hier is dit duidelik dat onderwys die steun van buite nodig gehad het om betekenisvolle hervorming te laat plaasvind. Politieke leiers kry die skuld vir hul onvermoë om kragte van buite te mobiliseer ter wille van opvoedkundige hervormingsinisiatiewe. Die volgende opmerking van amptenary binne die onderwysstelsel is veelseggend: "*Major reform takes place in Japan only when there is strong pressure from the outside, the inside has frugally no initiative - it is all genjō ije. With economics, Japan has been fairly successful since the outside is so strong that it can force reform, but with education there simply is not any outside*" (Schoppa, 1993: 254).

Ten slotte: Die ingewikkelde vervlegting en kritieke impak van ideologiese, sosiale, maatskaplike, politieke en ekonomiese kragte word die onderwys en opvoeding nie gespaar nie. Skole, en dus skoolopvoeding, moet ter wille van die bereiking van gefundeerde doelwitte hulle vergewis van hierdie aanslae. Boucher (1996: 190) gebruik die aanhaling van Campbell (1975) in hierdie verband om te verklaar: "*It seem quite clear that public schools and schools in general do not enjoy a protected status. Schools come into being in response to the ideological and practical demands of society of which they are part. School are not spared as battlegrounds in the resolution of social conflict.*"

HOOFSTUK 5

'N DEMOKRATIESE KULTUUR - MET TOESPITSING OP DIE SKOOLMILIEU

5.1 'n Demokratiese kultuur binne die breë gemeenskap

In die vorige hoofstuk is eksemplaries verwys na hoe demokrasie in verskillende lande as regeringsvorm bestaan, sowel as na die spesifieke karaktertrekke van skoolopvoeding en onderwys binne sulke demokrasieë. Daar word voorts gekyk na 'n demokratiese kultuur, soos wat dit veral binne die breë Suid-Afrikaanse gemeenskap ontvou. Die term "breë gemeenskap" verwys hier na nasionale strukture en wil die klem plaas op 'n bestel waarbinne Suid-Afrikaners, en veral die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel, hom bevind.

5.1.1 Historiese aanloop tot demokrasie

Daar is reeds in die voorafgaande hoofstukke verwys na die eiesoortigheid van die Suid-Afrikaanse bestel (sien 4.4.5). Dit bly waar dat geen politieke stelsel los kan staan of onafhanklik kan wees van die samelewing waarvoor dit ontwerp is nie. Die volgende voorwaardes het ten doel om aspekte uit te lig wat verreken behoort te word tydens enige demokratiseringsproses.

5.1.1.1 Voorwaardes binne 'n demokrasie vir 'n Suid-Afrikaanse politieke bestel

1. Die bevolkingsamestelling van Suid-Afrika weerspieël 'n minderheid Europese oorsprong en 'n meerderheid oorsprong uit Afrika. Die eis vir die demokrasie sou vra dat hierdie minder- en

meerderheidsgroeperings grondwetlik saamgebind moes word.

2. Kultuurverskille kan nie sonder meer opgehef word nie. Dit gebeur dikwels dat verskillende kultuuragtergronde nie maklik versoenbaar is nie, maar daar bestaan genoegsame bewys uit verskillende wêrelddele dat versoenbaarheid ten opsigte van kulturele verskille tog moontlik is.
3. Ekonomiese welvaart bly 'n belangrike aanduider en 'n bepaler van die moontlike realisering van 'n demokratiese orde. Hoewel 'n land nie demokrasie nodig het om ekonomies te groei nie, is dit tog waar dat demokrasieë in die wêreld wat deeglik gevestig is, ook voorbeelde is van lande wat ekonomies goed ontwikkel het.

5.1.1.2 Enkele faktore wat druk geplaas het op 'n apartheids-era

1. Politieke strukture:

Die oorgrote meerderheid Suid-Afrikaners is gedurende die afgelope dekades toegang geweier tot die parlement, provinsiale rade en plaaslike regeringsvorme. Buite-parlementêre instellings (soos siviele en kultuurorganisasies, werkersunies en selfs die kerk) was die enigste platform waarlangs protes aangeteken is en kon word.

2. Demografiese faktore:

Die bevolkingsamestelling soos vervat in die 1991-sensusopname, toon dat Blankes slegs byna 14% daarvan uitgemaak het, Bruines ongeveer 8,4%, Indiers 2,5% en Swartes 75,2%. Voeg hierby die totale ouderdomstruktuur van die bevolking en dit is duidelik dat 'n kragtige opkomende geslag en hul aspirasies verreken moes word binne 'n moderne samelewing op die terreine van onderwys, werkseleenthede, voedingsbehoeftes en behuising.

3. **Ekonomiese realiteite en die arbeidsmark:**

'n Hoë werkloosheidskoers was op die drumpel en die regering van die dag moes ruimte laat vir die veranderde werklikheid rondom die swartman wat tradisioneel as landelik, ongeskoold en ekonomies onaktief beskou is. Daar het 'n groot vraag na geskoolde swart werkers ontstaan, om die ontluikende ekonomiese masjiene aan die rol te hou.

Werklike ekonomiese groei tydens die apartheidsjare was moeilik haalbaar, omdat Suid-Afrika toenemend ekonomies geïsoleerd was en boikotte negatiewe gevolge gehad het op die fabriekswese en werkerkorps. Daar was geen positiewe klimaat vir buitelandse belangstelling en belegging nie.

4. **Onderwys en opvoeding:**

Die dalende aanwaskoers by blankes het daartoe gelei dat verwagte onderwyspatrone eenvoudig nie meer gerealiseer het nie. Skoolgeboue, Kolleges en Universiteite moes rekening hou met 'n dalende inskrywingstal. Onderwysgeriewe kon nie meer deur blankes alleenlik gevul word nie.

Hierteenoor was die dringende nood aan genoeg fasiliteite, hulpmiddele en opgeleide onderwysers 'n werklikheid wat deel uitgemaak het van 'n veranderende Suid-Afrikaanse opvoedings- en onderrigwêreld. Hiermee saam moes met die instelling van verpligte skoolonderwys vir swart leerlinge en gratis onderwys vir almal, rekening gehou word. Die heersende agterstande moes aangespreek en uitgeskakel word om aan die eis van gelyke onderwysgeleenthede vir almal te voldoen.

5. Opsommend:

'n Geskiedenis van wit bevoorregting sou moes verander. Die impak van hierdie eenvoudige werklikheid stel 'n eis van aanpassing en meelewing as baie krities. Dit is dus te verstane dat baie Suid-Afrikaners hulleself binne 'n krisis van eie identiteit en toekoms bevind het. Boucher (1996: 59) som hierdie gedagte op: *"Toe die toekomsvoorspelling van apartheid na magsdeling en integrasie verander is, het dit die vertolking van die verlede en verstaan van die hede verwar. Sekerheid oor die verlede is dus verloor en dit het daartoe gelei dat die gesigseinde verskuif het. Daar heers twyfel oor die verlede en onsekerheid oor die toekoms."*

Teen die agtergrond van hierdie belangrike oriënteringskrisis moes elke landsburger verstaan dat ook die Suid-Afrikaanse verlede, nes die toekoms, behoort aan alle Suid-Afrikaners wat hierdie land as hulle vaderland beskou. Dit is dus die eis van elke dag om met visie, begrip en 'n kultuur van verdraagsaamheid seker te maak dat 'n nuwe Suid-Afrika vrede en vooruitgang kan toon. In hierdie proses is dit slegs mense wat 'n verskil kan maak, aangesien mense altyd deel vorm van strukture en sisteme.

5.1.2 Demokrasie - 'n werklikheid

Die aanloop tot 'n demokratiese bestel in Suid-Afrika word gekenmerk deur talle strategiese politieke gebeure waarna hier weereens nie volledig verwys word nie. Die finale Grondwet is voorafgegaan deur drie verskillende grondwette. Die 1910-Grondwet kenmerk die inlywing van provinsies tot 'n verenigde Unie van Suid-Afrika met slegs blankes en Kaapse kleurlinge as deelgenote aan die politieke proses, waarna die Republiek tot stand kom in 1962 met slegs blankes as verrekende rolspelers. In 1983 vestig die driekamerparlement, wat voorsiening maak vir blankes, Indiërs en kleurlinge.

'n Daaropvolgende tussentydse Grondwet het die Grondwetlike Vergadering ingestel met die taak om 'n nuwe Grondwet te skryf. Dit sou gevolg word deur die verkiesings in 1994, waarna verwys sou word as die eerste demokraties verkose regering in die geskiedenis van Suid-Afrika.

Aanhalings uit die aanhef tot die nuwe Grondwet is duidelike tekens van 'n veranderde gees wat gehuisves word binne 'n raamwerk wat die lewe van alle Suid-Afrikaanse burgers bepaal.

Enkele grepe uit die grondleggende bepalings van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996. Hoofstuk 1, Art. 1) verdien vermelding om aan te dui watter geweldige klemverskuiwing binne die nuwe Grondwet ingebou is.

"1. *Die Republiek van Suid-Afrika is een, sowereine, demokratiese, staat gegrond op die volgende waardes:*

- (a) *Menswaardigheid, die bereiking van gelykheid en die uitbou van menseregte en vryhede,*
- (b) *Nie-rassigheid en nie-seksisme,*
- (c) *Die oppergesag van die Grondwet en die heerskappy van die reg,*
- (d) *Algemene stemreg vir volwassenes, en 'n nasionale gemeenskaplike kieserslys, gereelde verkiesings en veelparty-stelsel van demokratiese Regering, om verantwoordingspligtigheid, 'n responsiewe ingesteldheid, en openheid te verseker."*

Ook Burgerskap word gekwalifiseer deur onder andere die volgende opmerkings:

1. *"Daar is 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaanse Burgerskap.*
2. *Alle burgers is in gelyke mate*
 - (a) *geregtig op die regte, voorregte en voordele van burgerskap;*
en
 - (b) *onderworpe aan die pligte en verantwoordelikhede van burgerskap.*
3. *Nasionale wetgewing moet voorsiening maak vir die verkryging, verlies en hulpverlening van burgerskap."*

5.1.3 Implikasies van 'n nuwe Grondwet

Wanneer slegs na die demokratiese klanke vanuit 'n nuwe grondwet geluister word, is die boodskap baie duidelik. Die redakteur van die tydskrif *Negotiation News* (Redakteur, 1993: 1) haal die kommentaar van twee staatspresidente baie betekenisvol aan: *"We are on the threshold of a new era ... South Africa will never be the same again"* (F.W. de Klerk), en *"Whereas Apartheid deprived millions of our people of their citizenship we are restoring that citizenship. Whereas Apartheid sought to fragment our country, we are reuniting our country. The central theme of the Constitution is the unity of our Country and people"* (Nelson Mandela).

'n Belangrike feit wat hier onderstreep moet word, is dat die Grondwet nie die eiendom van 'n land is nie, en dus nie alleen volksbesit alleen is nie. Om dit te kwalifiseer, moet duidelik gestel word dat die Grondwet 'n wet vir elke individu is. Dit is daarom die plig van elke individu om dit te verseker, omdat die Grondwet elke individu beskerm en die individu se plek in die

demokrasie van die toekoms verseker (*Die Burger*, 16 Maart 1997: 1).

Wanneer aanvaar word dat 'n voltooide Grondwet die hoogste gesag binne 'n land is, is dit belangrik om ook duidelik te let op die implikasies daarvan.

1. Die Grondwet maak seker dat die pad na demokrasie gevestig word en dat alle Suid-Afrikaanse burgers toegelaat word om te kan stem.
2. Die Grondwet bly ook onveranderd selfs al word 'n nuwe regering gekies.
3. Die Grondwet stel 'n struktuur daar om demokrasie (soos die Menseregte-kommissie, die Openbare Beskermer en die Kommissie vir Geslagsgelykheid) te ondersteun.
4. Die Grondwet verseker magsverdeling tot in verskillende takke van die regering en dat geeneen van hierdie dele binne die regering te veel mag het nie.

Talle skrywers wys ook op die betekenis van 'n nuwe Grondwet vir Suid-Afrika in die praktyk en lig belangrike waarskuwings uit. Lambrechts (*Die Volksblad*, 24 Desember 1996: 6) waarsku en wil herinner dat die waarde van 'n Grondwet nie in sy bewoording lê nie, maar in die praktiese toepassing daarvan. Hy gaan voort deur aan te haal: "*Die Grondwet onderskryf die demokrasie en behoort dus begrip te hê vir die strewe van talle Afrikaners wat as minderheidsgroep 'n eie leefruimte soek waar hy homself kan regeer. Miskienning hiervan sal die doodsklok lui vir vrede en versoening.*" Muller (*Rapport*, 8 Desember 1996(a): 14) wys op die reg en die verpligting van alle burgers om die gees van die Grondwet uit te leef. Hy vermeld dat die demokrasie verloën kan word en dus beskerm kan word indien praktyke en metodes van die vyande van demokrasie steeds gehuldig

en uitgeleef word. Hy beklemtoon die plig van almal binne die landsgrense om nooit 'n eie morele verantwoordelikheid op ander en veral leiers af te skuif nie, maar om die verantwoordelikheid self te dra. Dit bly waar dat 'n Grondwet wat demokratiese instellings skep, hoe voortreflik dit ook al lyk, geen waarborg is vir die vestiging van demokrasie as 'n leefwyse nie.

5.1.4 Die Handves van Menseregte

Dit is gebruikelik in demokrasieë dat 'n Grondwet voorsiening maak vir die beskerming van demokrasie en om die misbruik van mag te voorkom. Hierdie beskerming word gewoonlik in 'n Handves van Menseregte vervat.

- " 1. *Hierdie Handves van Regte is 'n hoeksteen van die demokrasie in Suid-Afrika. Dit verskans die regte van alle mense in ons land en bevestig die demokratiese waardes van menswaardigheid, gelykheid en vryheid.*
2. *Die staat moet die regte in die Handves van Regte eerbiedig, beskerm, bevorder en verwesenlik."*
(Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet no. 108 van 1996, Hoofstuk 2, Art. 7)

In 'n bespreking van 'n Handves van Regte is dit belangrik om afsonderlike vlakke of generasies van regte te katagoriseer (Maree, 1995: 3):

1. Die mees basiese vlak of generasie behels regte soos die reg op lewe, beweging, assosiasie, spraak, en so meer. Hierdie regte word in sommige jurisdiksies burgerlike regte of politieke burgerlike regte genoem.
2. 'n Tweede generasie beskryf sosiale en ekonomiese regte en het eers betreklik onlangs as 'n afsonderlike groepering te voorskyn getree.

Die reg op staatsbeveiliging, welsyn, gesondheid, behuising en onderwys dien as voorbeelde hiervan.

3. 'n Derde generasie sluit in die reg op 'n skoon omgewing en die regte op selfbeskikking en ontwikkeling.

Die regte van die eerste generasie is ontwerp om staatsmag te beperk en die individu teen die staat te beskerm. Die tweede en derde generasies lê soms sekere positiewe verpligtinge op aan die staat en entiteite wat partye is tot menseregteverdrae en -konvensies.

5.1.5 Pligte en funksies van die staat binne 'n demokratiese bestel, met die fokus op die onderwys en skoolmilieu

Basson (1971: 268) vermeld die volgende pligte en funksies van die staat binne 'n demokratiese bestel:

1. Een van die staat se grootste behoeftes is opvoeding en onderwys. Daarom is dit sy plig om skole te stig, doeltreffende en goed toegeruste geboue daar te stel en te onderhou, en na die beste van sy vermoë te sorg vir die voorsiening van opgeleide personeel. Omdat die staat ook die finansieringsplig dra, is dit deel van hierdie pligpleging.
2. Die staat moet ook alles in sy vermoë doen om aan individuele lede, gemeenskappe en instellings se besondere onderwysverwagtinge te voldoen. Om hierin te kan slaag, moet die staat deur middel van konsultasie kurrikula ontwerp op makro- en nasionale vlak en behoort inhoude van leerplanne sodanig te wees dat leerders vaardighede ontwikkel waarin elkeen homself kan handhaaf binne die gemeenskap.

3. Dit is ook die funksie van die staat om in die belang van die gemeenskap te verseker dat kinders binne ouderdoms- en skolastiese perke toepaslike onderwys ontvang.
4. 'n Demokratiese staat moet voorsiening maak vir gelyke onderwysgeleenthede vir almal. In hierdie verband spel die Grondwet in Art. 29.1 dit duidelik uit:

"1. *Elkeen het die reg op basiese onderwys met inbegrip van basiese onderwys vir volwassenes en op verdere onderwys wat die staat deur middel van redelike maatreëls in toenemende mate beskikbaar en toeganklik moet maak.*

2. *Elkeen het die reg om in 'n openbare onderwysinstelling onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwys doenlik is. Ten einde doeltreffende toegang tot en verwesenliking van hierdie reg te verseker, moet die staat alle redelike alternatiewe in die onderwys ..., oorweeg, met inagneming van billikheid, doenlikheid en die behoefte om die gevolge van die wette en praktyke van die verlede op grond van ras gediskrimineer het reg te stel" (Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996).*

5. Die staat moet getrou bly aan die beginsel van gelykheid, wat binne die demokratiese leefwyse onderlê word. Elke burger moet die geleentheid om gelyke onderwysgeleenthede gegun word. Gelyke onderwysgeleenthede beteken egter nie onderwysvoorsiening vir ongelykes of identiese geleenthede vir almal nie, maar 'n gedifferensieerde geleentheid, sodat elke kind/leerder die potensiaal waaroor hy beskik, kan verwesenlik.

6. Die staat moet ook toesien dat gesonde, beproefde en algemeen-aanvaarde opvoedkundige beginsels in al die skole van die land toegepas en uitgevoer word. Om hierdie rede moet die staat op deursigtige wyse onderwysbeleid neerlê en beplanning inisieer in oorleg met opvoedkundiges en onderwysbestuurders in 'n land.
7. Die staat as die hoogste wetgewende en uitvoerende gesag, staan onder die verpligting om die beheer en administrasie van onderwys te behartig. Hierdie administrasie en beheer geskied egter teen die agtergrond dat 'n demokratiese staat ook 'n vrye staat is en dat die afwenteling van magte en gesag volgens toepaslike strukture sal geskied, wat seggenskap en deelname aan bestuur sal verseker.
8. Die staat is ook verplig om 'n kultuur van menseregte daar te stel wat dit vir rolspelers moontlik maak om onderwys te laat gedy in die breë maatskappy. Rolspelers soos onderwysbeplanners en opvoeders speel hier 'n belangrike rol.
9. Dit is ook die staat se plig as werkgewer om die arbeidsregte van sy werknemers te eerbiedig en dit vind neerslag in arbeidswetgewing wat ook spesifiek op die onderwys van toepassing is.
10. Die insluiting van regtens afdwingbare regte in die Handves plaas besondere verpligtinge op die owerheid. *"Dit is egter 'n voldonge feit dat die reg op onderwys die enigste fundamentele reg is waar die staat sy burgers (in die geval skoolpligtige leerlinge) regtens en by wyse van beleid verplig om daarvan gebruik te maak - dié feit maak dit 'n noodsaaklikheid dat onderwys as diens van die staat nie oor dieselfde kam as ander dienste van die staat geskeer kan word nie"* (Klopper, 1995: 4).

11. Indien 'n demokratiese staat werklik demokratiese beheer en bestuur wil verwesenlik, sal dit noodsaaklik wees om voldoende magte en bevoegdhede aan beheer- en bestuursliggame te verskaf, wat hulle in staat sal stel om hulle funksies as demokratiese instellings doeltreffend te kan uitvoer.
12. Die Grondwet waarborg, soos voorheen vermeld, die reg om in 'n openbare onderwysinstelling onderwys te ontvang in 'n amptelike taal of 'n taal van eie keuse.
13. Die reg tot vryheid van godsdienst word ook verseker. Daarmee saam moet die skole as gemeenskapsinstellings in staat wees om die reëls vir godsdienstbeoefening te kan neerlê.
14. Waar vryheid as belangrike hoeksteen van die demokrasie beskou word, behoort in 'n veeltalige land, soos die Republiek van Suid-Afrika, persone toegelaat te word om taal en kultuur keusevry te beoefen. Die staat is in hierdie verband verplig om die veeltaligheid en multi-kulturaliteit van die samelewing te erken en om positiewe stappe te doen om dit te bevorder.
15. Elke mens het die reg op menswaardigheid. Daarom moet onderwys beskou word as een van die belangrikste meganismes vir die ontsluiting en die ontwikkeling van die individu se kennis van die begrip menswaardigheid as fundamentele reg.
16. In samehang met die reg op vrye assosiasie moet elke persoon geregtig wees op billike arbeidspraktyke en deur die staat die reg gebied word om sy eie arbeidsregtelike reëlings te tref. Hierby word ingesluit dat onderwysers die reg het om werknemersorganisasies te

vestig, daarby aan te sluit, en dat hulle ook die reg sal hê om te organiseer en kollektief te beding, sowel as die reg tot staking.

17. Op grond van die insluiting van die reg op 'n algemeen bevredigende skoon en gesonde omgewing wat die volle ontwikkeling van die mens sal bevorder, is dit die plig van die staat om tydens die beplanningsfase van skole toe te sien dat dit wel geskied en dat onderwys 'n belangrike en waardevolle bydrae kan lewer om persone bewus te maak van die belangrikheid van 'n skoon en gesonde omgewing.
18. Die klousule oor Menseregte moet ge lees word teen die agtergrond van Internasionale Menseregte, en sluit ook baie duidelik die regte van kinders in. Dit plaas klem op die staat se plig teenoor elke kind. In die belang van kinders moet die staat openbare en private sosiale welsynsinstanties, howe en wette voorsien en administratiewe reëlins tref.

5.2 'n Demokratiese kultuur binne die plaaslike gemeenskap

In die vorige afdeling is aangedui wat die implikasie van die breë gemeenskap op onderwys is. Die eiesoortige omstandighede binne elke skoolomgewing is noodwendig verbind tot die kultuur, gees en omstandighede wat die breë gemeenskap aan die kleiner gemeenskap oordra. 'n Nasionale Grondwet, 'n Onderwyswet en ook plaaslike of provinsiale bepalings beïnvloed die lewe van elke kind op die skoolterreine van 'n land.

In hierdie afdeling wil die navorser fokus op die samehang tussen onderwysbestuur en skoolgemeenskapsverhoudinge teen die agtergrond

van die breë gemeenskap en die werklikheid binne 'n onderwysstelsel. Anders gestel: om die kleiner gemeenskap rondom die skool te identifiseer en sy verhoudinge met die rolspelers binne die skool te bepaal.

5.2.1 Skoolgemeenskap

Barnard, in Van der Westhuizen (1990: 421), vermeld dat 'n bespreking van hierdie aard vereis dat die samestelling **skoolgemeenskap** geskei moet word na die begrippe **skool** en **gemeenskap**; geskei ter wille van afsonderlike beskrywing en dan behoort dit weer saamgevoeg te word, ter wille van funksionele begrip. Gorton (1983: 433) definieer die verhouding kortliks só: *"The school is not an independent or isolated entity; it operates in a social context, an important element of which is the local community"*. Die begrip **skool** dui op 'n onderrigleerplek, 'n oop stelsel wat gestig is om aan spesifieke onderwys-, opvoedings-, en opleidingsbehoefte van 'n gemeenskap te voldoen. Die begrip **gemeenskap** impliseer die versameling van mense (individue en/of groepe) wat 'n samehorige groep vorm. Hierdie samehorigheid impliseer die konglomerasie van individue en hulle bepaalde verhouding tot die skool.

Die gemeenskap is 'n gemeenskap van individue en laasgenoemde is altyd 'n **sosiale individu**. Die skool en die onmiddellike plaaslike gemeenskap kan nooit losgemaak word van afsonderlike individue en gesinne wat in 'n plaaslike geografiese gemeenskap saamwerk en lewe om hulle individuele, sowel as gemeenskaplike welsyn en vooruitgang te verseker nie. Kilpatrick (1951: 138) beklemtoon: *"Society is individuals-in-their-relations. An individual apart from social relations is a myth - or a monstrosity."*

Individueelheid impliseer gemeenskaplikheid. Basson (1971: 41) huldig die mening: *"Daar is 'n noue verbondenheid, 'n komplimenterende wisselwerking, tussen individu en gemeenskap."* Dieselfde skrywer (Basson,

1971: 41) haal ook John Dewey aan wat hom as volg uitlaat: *"The individual in his isolation is nothing; only in and through an absorption of the aims and meaning of organised institutions does he attain true personality."*

Met verwysing na die insigte van Good (1973) en Pistorius (1971), haal Boucher (1991: 28) die genoemde outeurs soos volg aan, in aanhalings wat binne die konteks van die **plaaslike gemeenskap** se rol veelseggend is:

1. *"A society is an enduring, co-operative social group so functioning as to maintain and perpetuate itself, it is any group, but especially a nation, consisting of human beings who may be similar or different in race or culture, who have more or less clearly recognised common interests and who cooperate in the pursuit of those interests."* (Good)
2. *"n Samelewing is die omvattende term vir die hele ingewikkelde patroon waarin mense in menslike situasies kan saamleef."* (Pistorius)

Die plaaslike gemeenskap, as samelewing, is mense in onderlinge verhouding en in kommunikasie met mekaar. Namate die mens se ingesteldheid, oortuigings en opvattinge in 'n transformasieproses verander, sal die samelewings en dus ook sy bydrae, verander. So is dit waar dat die samelewing dus bedreig word deur ideologiese, sosiale, kulturele en tegnologiese kragte. Binne hierdie ingewikkelde patroon van waardestelsels en rollestelsels, deel die mens dan sy individuele, maar ook sy kollektiewe belange. Indien die onderlinge verband tussen skool en opvoeding belangrik geag word, is die sosiale en gemeenskapsgerigtheid van die skool belangrik en moet dit volgens Van Schalkwyk, soos aangehaal deur Grové (1992: 14), die volgende karaktertrekke openbaar:

- " 1. *Dit moet met belanghebbende samelewingsverbande vervleg wees;*

2. *Soewerein in eie kring wees;*
3. *Beskik oor vryheid en eie bevoegdheid; en*
4. *Ingebed lê in die kultuurwêreld waarbinne dit funksioneer."*

Die **skoolgemeenskap** binne die skoolmilieu (kinders en ander rolspelers), staan nie los van of teen die gemeenskap nie, maar vorm deel en lewe daarbinne. Die individu, rolspelers en die gemeenskap impliseer mekaar wedersyds. Die aspirasies en moontlikhede van elk kan slegs tot volle verwesenliking kom binne die maatskappy wat die nodige motivering, besieling en geleenthede daartoe bied. Aan die ander kant is die gemeenskap op sy beurt ook afhanklik van die bekwaamheid, gewilligheid en goeie gesindheid waarmee elke lid sy besondere rol vertolk en 'n bepaalde taak of funksie verrig. Van der Westhuizen (1990: 422) identifiseer die volgende onderskeidings wanneer hy die samehang tussen onderwys en skoolgemeenskapsverhoudinge bespreek:

1. Die ouergemeenskap, bestaande uit leerlinge in 'n skool, ouers van oudleerlinge, asook toekomstige ouers.
2. Die plaaslike gemeenskap met individue en gesinne, wat in 'n bepaalde geografiese omgewing saamwerk en -lewe, sodat hulle individuele sowel as gemeenskaplike welsyn en vooruitgang verseker word.
3. Die breër gemeenskap wat die handel, nywerheid, staatsektor, kerk, sportklubs, ouers en die algemene publiek insluit. Hierdie groep mense het waarskynlik dieselfde belange en behoeftes, maar is nie noodwendig in dieselfde geografiese gebied werksaam nie.

4. Die skoolgemeenskap waarin die skoolhoof, onderwysers, ouers, kinders en oudleerlinge saamwerk tot voordeel van die opvoeding van die kind. Gorton (1983: 433) stel dit as volg: *"The school community can be thought of as encompassing the total geographical area and population of a school district, or as comprising of the more immediate area and population within an individual school's boundaries."*

Wanneer die begrippe **indiividualiteit**, **gemeenskaplikheid** en **demokrasie** met mekaar in verband gebring word, dui dit op 'n *"Way of living"* (sien 2.5). Dit impliseer dat elke individu 'n graad van mensheid behoort te openbaar, wat sy indiividualiteit en sy gemeenskaplikheid beklemtoon. Die eis hiervan word deur Peters (1972: 319) omskryf as: *"Democracy is an extremely difficult way of life. The fundamental moral principles on which it rests - those of fairness, liberty, and the consideration of interests - are principles which are imposed on strong and primitive tendencies, its emotional underpinning in respect for persons and a feeling of fraternity for others as persons is accessible only to rational men."*

Wanneer bogenoemde groeperings (**vennootskappe**) van mense vermeld word, verwys Du Plessis (1995: 1) na hulle as *"Agents"* wat bekend geword het as *"partners to education"*. Hy vervolg met: *"They are not only interested parties or stake-holders in education but are actively involved in the advancement of education and are therefore members of the education partnership."*

'n Veranderende en demokratiserende Suid-Afrikaanse situasie het die hersiening van bekende vennote in die onderwys genoodsaak. Die verwydering van rasse-segregasie in die skool is besig om die rol van opvoeder-vennote duidelik te beïnvloed. Du Plessis (1995: 1) beskryf die volgende as aanleidende gebeure: *"The destabilised social situation which*

has emerged as a side-effect of the process of democratisation, has illuminated the need for a revision of the education partners and of the ways in which partnerships could possibly contribute to solving the education crisis." Dit is waar dat vennootskaplikheid in hierdie sin gelyktydig fokus op 'n gemeenskaplike doelwit, naamlik die verbetering en uitbouing van die kwaliteit van onderwys. Elkeen van hierdie deelnemende lede dra by ooreenkomstig sy eie aard en vermoë. Dié dinamiese samewerking van vennote binne die onderwys kan die gesamentlike sukses veel groter maak as die afsonderlike bydraes en pogings van individuele lede.

In 'n veranderde bestel sluit onderwysvennote dus die plaaslike gemeenskap in, die privaatsektor, vakunies, leerlinge en studente, asook kulturele verenigings waaronder jeugorganisasies, media, polisie, verdedigingsmagte, sportorganisasies en gesondheidsdienste gelys kan word.

5.2.2 Kriteria vir vennootskaplikheid

Om moontlike terreine van betrokkenheid van die plaaslike gemeenskap te bepaal, is dit belangrik dat vennote aan die hand van bepaalde kriteria 'n gees uitstraal waarin onderwys in die breë gedien word. Enkele van hierdie kriteria kan as volg opgesom word:

1. Die aanvaarding en vereenselwiging met aanvaarde, opvoedkundig gefundeerde doelwitte vir onderwys. Die vennote moet dus onderwysdienstig wees op baie besondere maniere, soos deur die ontwikkeling van kennis, die vestiging van gesindhede, die vorming en voorbereiding van die kind vir 'n betekenisvolle toekoms.
2. Die verskuiwing van die klem vanaf die self en eiebelang, na diens en bevordering van onderwys. Hierdie kriterium vereis onselfsugtige diens wat nie vra om gedien te word nie, maar om eerder die plek van

die dienskneg in te neem..

3. Dit moet die taak van die skool as opvoedkundige instelling fasiliteer of versterk in die mate wat Du Plessis (1995: 5) beskryf as "*par excellence*". Hier is dit belangrik om te beklemtoon dat vennote nie die taak en funksie van die skool as sodanig kan of moet oorneem nie, maar skerp moet fokus op 'n ondersteunings- en diensgesindheid. Dit moet dus nie voorskriftelik wees nie, maar moet met gegewe kundigheid en toerusting die skool dien en bystaan.
4. Dit is belangrik dat onderwysvennote ook ander (buite die gemeenskap) as erkende medewerkers aanvaar. Vennote behoort dus te strewe na die samesmelting en konsolidering van kragte, eerder as om in isolasie op te tree.
5. 'n Gees van samewerking moet die vennootskaplikheid kenmerk. Vennote moet onderlinge respek hê en aanvaarding toon vir ander se bydraes.
6. Die erkenning van die geldigheid van vennote, verseker legitimiteit en aanvaarding deur die ouergemeenskap. Indien legitimiteit onder verdenking is, verval die trefkrag en funksie van 'n bepaalde vennoot.
7. Vennote beskik oor kundigheid asook bepaalde vermoëns en behoort duidelikheid te hê oor eie kragpunte, sodat diens tot voordeel van die skool en die gemeenskap gelewer kan word.

5.2.3 Die rol en funksie van die gemeenskap en privaatsektor

Tradisioneel was die privaatsektor se betrokkenheid baie beperk. Die veranderende onderwysmilieu en die heersende omstandighede binne Suid-

Afrika maak dit haas ondenkbaar dat privaatondernemings nie betrokke is by die aktiewe onderwys van die dag nie. Die privaatsektor moet duidelik nie net op die terrein van finansiële bystand 'n bydrae lewer nie, maar het self 'n funksie wat gelyklopend met beroepsopvoeding ontwikkel.

Die rol van die privaatsektor, wat in hierdie geval ook die Handel en Nywerheid insluit, asook hulle bydrae ten opsigte van selfs die ontwikkeling van kurrikula, is 'n terrein wat verdere ontginning vra. In 'n ontwikkelende land waar die behoefte aan toepaslike en opgeleide mannekrag 'n groter werklikheid word, is dit belangrik dat positiewe verhoudings tussen die onderwys of skool, spesifiek die industrie en betrokke firmas, gekweek moet word. Skole behoort bedag te wees op die behoeftes van potensiële werkgewers. Op hierdie manier kan industriële hulpbronne tot diens van die skool en gemeenskap ontwikkel word.

Die moderne Westerse samelewing dra kenmerke van gedifferensieerdheid van aktiwiteite en behoeftes. Om hierdie behoeftes te skep, word verskeie gespesialiseerde take en aktiwiteite binne samelewingsverbande gereël - elkeen met 'n bepaalde organisatoriese struktuur. Boucher (1991: 30) haal Van Schalkwyk (1988) aan wanneer verduidelik word dat tipiese samelewingsaktiwiteite op 'n beplande wyse aangepak kan word, soos bv. sektore van grondstofontginning, bemarking, beskerming, vervoer, gesondheid, welsyn, produksie, beheer, bodembewaring, regshandhawing. Onderwys, een van die sektore, is 'n belangrike skakel in hierdie samelewingsnetwerk en daarom in 'n noue relasie met die gemeenskap.

Gesien teen die agtergrond van 'n demokratiese bestel, wat bepaalde uitkomstes antisipeer, is dit belangrik dat die insluiting van onderwysvennote gereeld oorweeg moet word, ter wille van die uitbreiding van vennootskaplikheid. Hierdie uitkomstes sluit die toerusting van leerders vir die onderwys en die arbeidsmark in, asook die besetting van volwaardige

burgerskap binne 'n gemeenskap. Hiervoor behoort elke bydrae van vennote deeglik geëvalueer te word. Dit is ook belangrik dat tradisionele vennote se rol en funksie herevalueer word, sodat ondersteuning en betrokkenheid konstruktief en betekenisvol uitgebrei kan word. Die bydraes van vennote, soos ouers, gemeenskappe, privaatsektor, kerk en die staat, is onmisbaar in die veranderingsproses wat deur 'n gees van demokratisering gekenmerk word.

As onderwysvennote se plek betrokkenheid impliseer, stem dit ooreen met die beginsels van demokrasie wat poog om onderwysvennote inspraak, betrokkenheid en medeseggenskap te gee. Die bestuur van hierdie verhoudinge vra egter deeglike beplanning, asook die formulering van doelstellings en die bepaling van beleid, sodat alle vennote duidelike parameters herkenbaar kan beleef tot voordeel van die skool. Die organisering van skool en gemeenskapsverhoudinge vereis die volgende stappe en maatreëls sodat behoorlike en doelmatige funksionering verseker kan word:

1. Die skep van 'n organisatoriese struktuur waarbinne vennote kan funksioneer.
2. Die delegering van take met betrekking tot funksies.
3. Die koördinering van skool en gemeenskapsrolle.
4. Om leiding te gee ten opsigte van hierdie verhoudinge (Van der Westhuizen, 1990: 427).

In sy inleidende boodskap tot die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995: 5), beklemtoon die Minister van Onderwys ook die plek en rol van gemeenskappe en belanghebbendes. Hy verwys na 'n onderwysstelsel waarmee mense hulle sal kan vereenselwig, omdat dit hulle behoeftes en belange dien. Hy verklaar: "*Dit moet besit en versorg word deur die gemeenskappe en belanghebbendes wat dit dien.*"

'n Veranderde visie vir die onderwys impliseer 'n groter gemeenskapsbetrokkenheid: 'n hoë mate van devolusie van gesag na plaaslike onderwysgemeenskappe, met groter ouerinspraak en gemeenskapsbetrokkenheid. Dit moet by elke faset van onderwysvoorsiening plaasvind, sonder die oorskryding van die professionele terrein van die onderwyser. Die reg tot meerdere betrokkenheid en tot die stel van eie standaarde, plaas dan 'n groot verantwoordelikheid op die gemeenskap om hulle by skole te skaar. Talle bewyse in gemeenskappe dui daarop dat gemeenskappe meganismes in werking stel tot voordeel van plaaslike skole. Die inwerkingstelling van toelatingskriteria, die ontwerp van finansiële strategieë, sinvolle besparingsmaatreëls en die daarstelling van addisionele fasiliteite, dien as voorbeelde van wyses waarop ouergemeenskappe die onderwyssaak kan dien.

Die skakeling tussen skool en die gemeenskap vra dat die skool baie deeglik moet kennis neem van die behoeftes en nood, nie net alleenlik van die omringende gemeenskappe nie, maar ook in besonder die nood van die gesin in 'n moderne tyd. Die skool het dikwels 'n baie sterk ondersteunende, maar ook 'n rigtinggewende rol te vervul om persoonlike en gesinsnood te help verlig.

Die skool behoort sy basis van kundigheid en sy fasiliteite tot beskikking van 'n eie gemeenskap te stel. Die uitbouing van naskoolsentrums wat die gemeenskap kan dien, die gebruik van fasiliteite as gemeenskapsentrums vir verrykingskursusse, geletterdheidsklasse, ensovoorts lê ook op die weg van die skool.

Die besondere milieu en omstandighede wat die skool omring, en daarmee gepaardgaande die besondere en individuele behoeftes van ouers en hul

kinders, oefen 'n invloed uit op die kurrikulum en buite-kurrikulêre bedrywighede van 'n skool. Ten spyte van die noodsaaklike rasionalisering en aanpassings van die kurrikulum en leerlingsamestelling, word 'n appèl tot die ouergemeenskap gerig om ook insette te lewer om onderwys van 'n standaard te verseker. Die standaard van onderwys is primêr afhanklik van kundige en gemotiveerde onderwysers, wat sorg dra dat hulle leerlinge relevante leerinhoud goed begryp en kan toepas, aldus Boucher (1991: 200).

Demokratisering van onderwys kan tot veranderinge lei. Die spesifieke etos van elke skool sou bewaar kon bly, indien dit in stand gehou word ooreenkomstig die voorkeure van die gemeenskap. Die kurrikulum sou aangepas kon word om toepaslikheid te verseker en gemeenskappe sal veel meer as tans by skole betrokke behoort te raak, sonder dat die professionele terrein van die onderwys en die spesifieke werkterrein van die onderwyser hierdeur oorskry of belemmer word.

As die navorser onderwys hier uitlig ter wille van die toepaslikheid binne die studieterrein, moet vermeld word dat dit juis deur die onderwys is dat elke individu voorberei word vir die lewe. Die samelewing vind onderwys 'n medium om waardes en verhoudinge te behou of aan te pas. Hierdeur word die toekoms van die samelewing verseker. Vir ontwikkeling is dit duidelik dat onderwys en die samelewing op mekaar aangewese is, sonder om dié verhouding te veel te beklemtoon of in die praktyk in 'n bepaalde rigting skeef te trek. Binne die samelewing funksioneer die skool dan as 'n samelewingsinstituut wat as 'n instrument deur die samelewing daargestel is, met die funksie om 'n wordende geslag te voorsien van die nodige toerusting vir selfhandhawing in die maatskappy. Aan die ander kant bly die skool ook 'n plek waar menslike saamlewe en saamwerk voltrek word. Die skool en gemeenskap is krities en onlosmaaklik aan mekaar verbonde. Dit is verstaanbaar dat probleme in die samelewing in die skool kan weerspieël

word, en omgekeerd. Onderwys (en die skool) behoort bereid te wees om veranderings vanuit die samelewing te akkommodeer. Net so kan onderwys vernuwings inisieer om veranderings in die samelewing te bewerkstellig.

5.3 'n Demokratiese kultuur binne die onderwysstelsel

In 'n vorige afdeling van hierdie navorsing is verwys na die toestand van onderwys in Suid-Afrika (sien 5.1.1.2), asook dat die noodroep na 'n nie-rassige demokratiese bestel 'n dringende een was.

Daar is ook voorheen aangedui dat opvoeding en onderwys 'n sentrale rol speel in die daarstelling van 'n legitieme demokratiese bestel (sien 4.2.2). Om die moontlikheid van versoening in Suid-Afrika te bevorder, is dit duidelik dat Suid-Afrika nie net 'n ware demokrasie nodig het vir die hantering van die onderwysproblematiek nie, maar dat 'n geweldige gesindheidsaanpassing by burgers noodsaaklik is (Taylor, 1992: 194). Ook Peters (1972: 313) stem saam: *"For a democratic system can only work if there is a massive consensus at the level of fundamental principles."*

5.3.1 Belangrike voorwaardes vir onderwysvernuwing in 'n demokratiese onderwysbestel

Prins (1995: 107) maak enkele gevolgtrekkings na aanleiding van die transformasie van onderwysstelsels en vermeld dat transformasie (ook volgens die mening van die navorser) en demokratisering die volgende voorwaardes stel:

1. Betrokkenheid van alle belangegroepe in die onderwys is krities belangrik om legitimiteit te verseker.
2. Transformasie vereis dat maksimum ontginning van ekonomiese, finansiële, mannekrag en ander hulpbronne gemaak sal moet word

om onderwys van gehalte te kan voorsien.

3. Transformasie vereis dat kundigheid nodig is in die formulering van beleid, regulasies, wette, kurrikulum en finansiële bestuur en dat konsultante, soos ook in ander wêrelddele die praktyk is, nie altyd vordering en groei verseker nie.
4. Transformasie vra dat geen oorhaastige besluite geïmplimenteer behoort te word alvorens deeglike konsultasie geskied het en alle rolspelers die geleentheid gehad het om bydraes te lewer ter wille van die oorgang na 'n meer volledige demokratiese onderwysstelsel nie.

5.3.2 Inisiatiewe vir onderwysvernuwing in 'n demokratiese onderwysbestel

Die De Lange-verslag (1981: 14) vermeld gelyke onderwysgeleenthede vir almal as 'n belangrike beginsel vir demokratiese onderwysvoorsiening. Die klem op fundamentele regte van die individu in demokratiese opvoeding, moes gerespekteer word deur die akkommodering van individuele verskille van mense. Hoewel alle pogings tot onderwysvernuwing deur die regering aan die een kant en die "*People's Education*"-beweging aan die ander kant nie alle tekens van demokrasie insluit nie, is daar tog aanbevelings vir onderwysvernuwing wat duidelik op demokratiese beginsels gefundeer is.

Regeringsinisiatiewe sluit die volgende in:

1. Pogings na ordelike hervorming deur noodsaaklike aanpassings en veranderinge in die onderwysstelsel. Hierteenoor het swart sosialitiese pogings gefokus op radikale transformasie.
2. Die regering het as uitgangspunt gebruik die feit dat 'n realistiese toekomstige demokratiese onderwysbestel van Suid-Afrika met die diversiteit van die land sou moes rekening hou.
3. 'n Belangrike aspek is die vereniging van alle afsonderlike onderwysdepartemente in een sentrale onderwysdepartement, wat op

gelyke verteenwoordigende en 'n gedesentraliseerde basis bedryf moes word. 'n Nasionale Departement sou verantwoordelik wees vir beleidsrigtings, terwyl die devolusie van mag tot op streeks- en plaaslike vlak groter ouer- en gemeenskapsinspraak asook betrokkenheid sou verseker.

5.3.3 Historiese aanloop en gebeure in die demokratisering van die onderwysstelsel

Wetgewing binne die Republiek van Suid-Afrika het belangrike implikasies ingehou vir die transformasieproses.

1. In die 1983-Grondwet verdeel die politieke gesag op 'n korporatiewe basis tussen bevolkingsgroepe. Elke verteenwoordigende huis het sy eie betrokke Minister van Onderwys en Departement van Onderwys en Kultuur gehad en het 'n eie onderwysbeleid volgens eie behoeftes, kultuur en lewensopvattinge voorsien.
2. Die Wet op Onderwysaangeleenthede, Wet 70 van 1988, kan gesien word as 'n kulminasie van toenemende druk dat toelating tot skole nie op ras en kleur moes berus nie. Dit het die begin aangedui van verandering.
3. Gedurende 1991 word verskillende onderwys en skoolmodelle (sogenaamde A-, B- en C-modelle) bekend gestel. Model C-skole was 'n nuwe skooltipe waar die staat die oorgrote meerderheid van bedryfsuitgawes sal betaal en bestuursliggame groter magte sou kry.
4. In Artikel 247(1) van die Grondwet van 1993 word die Staatsondersteunde skool as 'n oorgangsmaatreël verskans. Hierdie artikel bepaal dat regeringsfondse aan departementele, gemeenskap-

beheerde of staatsondersteunde skole op 'n billike grondslag voorsien moet word, om 'n aanvaarbare standaard te waarborg.

5. Die Grondwet van 1993 maak voorsiening vir 'n stel van eie Departemente van Onderwys op nasionale vlak met 9 provinsiale Onderwysdepartemente binne geografiese grense van elke provinsie.

5.3.4 'n Nuwe Nasionale Departement van Onderwys

Bogenoemde mylpale in die ontwikkelingsgeskiedenis van onderwys gee 'n aanduiding van die pad wat gelei het tot die vestiging van 'n Nasionale Departement van Onderwys onder 'n Regering van Nasionale Eenheid.

Volgens Schoeman (1994: 2) sien die Minister van Onderwys, Prof. S.M.E. Bengu, sy taak en visie vir onderwys en opleiding in Suid-Afrika as volg: *"It will be my task to ensure that education and training serves the cause of redress and equity, capacity-building and empowerment, social regeneration and cultural enrichment of all the peoples of this Land. Our education and training system is the seedbed of a national renewal, and we have an obligation to ensure that it is well-tended."*

Die nuwe Ministerie van Onderwys het in September 1994 die konsep-Witskrif vir Onderwys en Opleiding van die Regering se beleid ten opsigte van talle opvoedkundige aspekte verwoord en gepubliseer. Die nuwe regering na die eerste demokratiese verkiesing het gefokus op vier belangrike doelstellings:

1. die uitskakeling van voormalige ongelykhede
2. vestiging van een onderwysdepartement vir almal
3. die snelle uitbreiding van onderwysgeleenthede en

4. die transformasie van die onderwysstelsel as deel van die transformasie van die totale samelewing.

5.3.4.1 Beleidsareas

Prins (1995: 80 - 102) identifiseer verskeie beleidsareas en lig omstandighede, toestande en maatreëls uit wat geheers het voor en na die verkiesing van 1994. Die navorser beskou dit as onnodig om op hierdie punt aandag te skenk aan toestande voor die verkiesing, maar fokus duidelik op die publikasies van verandering ná die verkiesing.

1. Administrasie en beheer:

In die konsep-Witskrif word die beplande nuwe strukture van administrasie en beheer op nasionale, provinsiale en plaaslike vlak uiteengesit. Twee statutêre liggame, die Raad van Onderwysministers en die Komitee van Onderwyshoofde, sal vir onderwys verantwoordelik wees. Die Raad van Onderwysministers sal weer bestaan uit die Nasionale Minister van Onderwys en die Ministers van Onderwys vir die nege provinsies. Die nuwe Grondwet gee aan beide die nasionale en provinsiale wetgewers die bevoegdheid om wette te maak.

2. Toegang:

Nasionale Onderwysbeleid sowel as die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, bepaal dat elke leerling geregtig is op gelyke toegang tot staatskole, staatondersteunde skole en gesubsidieerde skole. Die Hunter-kommissie (Departement van Onderwys, 1995: 44) volg met aanbevelings oor verskeie skoolmodelle met 'n uitsluitel dat slegs privaat- en staatskole as kategorieë herken sou word. Hier sou toegang 'n totaal ander betekenis kry.

3. **Kurrikulum:**

Na 1994 het die Departement van Onderwys, via verskeie nasionale aankondigings in die media, alle belanghebbendes in die onderwys, nl. ouers, belangegroepes, onderwysers en opvoedkundiges, genooi om kommentaar te lewer en aanbevelings te maak oor die daarstelling van sillabusse vir die verskeie onderwysfases. Hierdie sillabusse is in gebruik vir die interim-sillabus, totdat 'n volledige nuwe sillabus met ingang 1998 geïmplementeer sal word. Kurrikulum 2005 dien tans as werklikheid en resultaat van hierdie kommentaar en ontwikkeling op die veld van onderwyskurrikula.

4. **Medium van onderrig:**

Die elf amptelike tale word voorgehou in die konsep-Witskrif vir Onderwys en Opleiding. Binne die Konstitusionele Reg het elke individu die reg tot onderrig in die medium van sy of haar keuse, met dié belangrike bepaling: waar dit prakties uitvoerbaar is. Tog het provinsies hier ook 'n beleidmakende rol te speel en het die buitengewone Provinsiale Koerant (30.11.94), Wet nr. 10 van 1994, die Wes-Kaapse Wet op Skoolonderwys bepaal dat die voertaal aan elke staatskool, gesubsideerde of staatsondersteunde skool deur sy Bestuursliggaam na gelang en in oorleg met die ouergemeenskap, die betrokke voertaal van die skool kon bepaal. Taal is dus in hierdie verband ook gebruik om verwydering teen te werk, aangesien die kompleksiteit van die nuwe Suid-Afrikaanse gemeenskap nie 'n enkele taal of tale tot die absolute gebruikstatus kon verhef nie.

5. **Onderwysers:**

Na die verkiesing verskyn verskeie beleidsdokumente en wette waaronder Die Witskrif van Onderwys en Opleiding, Die Wet op Indiensneming van Onderwysers en Die Wet op Arbeidsverhoudinge, wat almal ten doel het om die werknemer van die onderwys binne die

onderwyssektor te beskryf en om te verseker dat die regte van individue nie geskend word nie. 'n Nuwe term binne onderwysgeledere, naamlik "*onbillike arbeidpraktyk*", word 'n meganisme waardeur opvoeders toegang tot die nywerheidshof sou kon kry. Die Raad op Arbeidsverhoudinge vir Onderwys (RAVO) funksioneer as 'n onderhandelingsforum en bied die geleentheid tot mediasie en arbitrasie.

6. Finansiering:

Dis 'n werklikheid vandag dat finansiering een van die mees kritiese faktore binne 'n demokratiese bestel is. Die Nasionale Onderwysdepartement stel verskeie besparingsmaatreëls voor, naamlik om byvoorbeeld herhaalde druiping van leerlinge uit te skakel, om afstandsonderrig aan te moedig, om salariskategorieë te herstruktureer en om leerlinge met 'n te hoë ouderdom uit die formele skool te haal. Die Witskrif erken egter dat suksesvolle transformasie en ontwikkeling afhanklik is van die groter groei in die onderwysbegroting, veral as dit vergelyk word met die huidige aanwaskoers van die leerders binne die land.

5.3.4.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet

Die verskyning van die Suid-Afrikaanse Skolewet bevat talle eerstes (beginsels) waarvan almal baie goed versoenbaar is met dié van demokrasie (*Die Burger*, 20 Mei 1997: 1).

Vir die eerste keer:

- * is onderwys verpligtend vir alle mense tussen die ouderdomme van 6 tot 15 jaar.
- * het alle leerders gelyke toegang tot alle skole.
- * word die regte van leerders, ouers en opvoeders beskerm.

- * sal daar werklike verteenwoordigende beheer by skole wees.

Die basiese doelwit van die Skolewet kan gesien word as 'n behoefte en wens om onderwys te verbeter, meer doeltreffend en meer regverdig te maak, omdat dit 'n nie-diskriminerende skoolstelsel voorsien wat gegrond is op die fundamentele regte wat in die Grondwet vervat is.

Die Skolewet wil 'n nuwe Nasionale skoolstelsel vestig waarin die onregte van die verlede reggestel en onderwys van 'n hoë gehalte verskaf word. Sodoende word 'n stewige grondslag gelê vir:

- "1. *die ontwikkeling van al ons mense se talente en vermoëns,*
2. *demokratiese transformasie van ons samelewing,*
3. *die bekamping van rassisme, seksisme en alle ander vorms van diskriminasie en onverdraagsaamheid,*
4. *die uitwissing van armoede en ekonomiese opheffing van die samelewing,*
5. *die beskerming en bevordering van ons uiteenlopende kulture en tale,*
6. *die handhawing van die regte van alle leerders, ouers en opvoeders en*
7. *die bevordering van hul waardering van hul aanvaarding van verantwoordelikheid vir skole in vennootskap met die staat". (Die Burger, 20 Mei 1997: 1)*

As daar een opsommende opmerking oor die Skolewet gemaak kan word, dan is dit duidelik dat die wet deurdrenk is van 'n demokratiese gees. Die volgende opmerkings dien as bevestiging hiervan:

1. Dit was vir die demokrasie in Suid-Afrika belangrik dat 'n hoë mate van konsensus oor die openbare onderwysstelsel moes geld.

2. Dit is belangrik dat alle burgers en ook leerders hierdie demokratiese leefwyse moes internaliseer en baie moeite is gedoen om 'n veldtog vir die skep van 'n kultuur van leer en onderrig stewig te loods. Hierdie veldtog het gepoog om die kernwaardes van onderwys, nl. dissipline, vasberadenheid, wedersydse ondersteuning, gemeenskap en volksbesit, te onderstreep.
3. Die duidelike einde van diskriminasie wat bewerkstellig word deur gelyke toelating en bywoning asook die eweredige toedeling van fondse.
4. Die verantwoordelikhede van ouers en ander vennote, saamgesnoer in statutêre beheerliggame, sowel as verkiesing van lede, funksionering van komitees en verantwoordelikhede van die beheerliggame moet hier vermeld word.
5. Die insluiting van verteenwoordigende rade van leerders, word verder gesien as 'n belangrike hoeksteen van die demokrasie.
6. Ook die insluiting van 'n gedragskode wat klem lê op 'n bepaalde patroon van 'n leer- en leefkultuur binne skole, onderstreep die Skolewet se doelwit om demokrasie as 'n leefwyse te vestig.
7. Die onderwyshiërargie, in die vorm van verskeie organigramme dui op 'n demokratiese struktuur wat alle groeperings die reg en geleentheid tot inspraak bied.

5.4 'n Demokratiese kultuur binne die skool

Noudat die **breë gemeenskap** (nasionale strukture) (sien 5.1), en die **plaaslike gemeenskap** (provinsiale en plaaslike strukture) (sien 5.2), en demokrasie binne die **onderwysstelsel** (sien 5.3) beskou is, vernou die fokus in hierdie afdeling na die bestaan van 'n demokratiese kultuur binne die skool. Die klem verskuif van makrostrukture na die mikrokosmos van die skool en sluit elke skoolgebou of perseel in waar handelswyses, strukture en meganismes binne die skool bekyk kan word.

Dit is nodig om eerstens 'n onderskeid te tref tussen:

1. die verskyning of aanwesigheid van demokratiese elemente binne die skool, en
2. die bestuursbeginsels van toepassing op of onderhewig aan 'n demokratiese skool.

Eergenoemde sou kon verwys na universele kenmerke wat tipies is van die demokrasie in die algemeen, maar met spesifieke verwysing na enige skool. Laasgenoemde faset wil spesifiek die aandag vestig op die komplekse en besondere bestuurshandeling binne 'n demokratiese skool. Dit is dan duidelik dat, ten spyte van bogenoemde onderskeid, daar baie duidelike raakpunte en ooreenstemmings bestaan tussen bogenoemde twee fokuspeunte. 'n Skoolbestuurder kan nie 'n inrigting doelgerig bestuur indien bestuurspraktyke nie gefundeer is op 'n filosofiese onderbou nie. Dit is noodsaaklik dat elke opvoedkundige bestuurder (in hierdie geval die skoolhoof) duidelikheid moet hê oor die betekenis en impak van moderne en eietydse tendense wat binne die filosofiese raamwerk sal inpas. (Daar bestaan verskeie filosofiese raamwerke wat 'n impak kan hê op die bestuurstyl van 'n bestuurder (sien 6.2.6).

Vir die doel van hierdie navorsing wil die navorser let op die fundamentele onderbou wat geassosieer en in werking gestel kan word binne 'n demokratiese kultuur en bestuurstyl van 'n skool. Dit is nodig om aanvanklik te let op enkele toepaslike demokratiese konsepte wat binne hierdie raamwerk verreken behoort te word. Waar enige sisteem uit mense bestaan en onderlinge verhoudinge en die karakter van optrede in interpersoonlike verhoudinge voltrek word, sal die aard van 'n filosofiese oortuiging krities belangrik wees.

5.4.1 Demokratiese konsepte

Die volgende konsepte is en word met 'n demokratiese handelswyse in verband gebring en word kortliks ter wille van toepaslike geldigheid bespreek.

1. Deursigtigheid

Met die koms van **demokrasie** as breë politieke en opvoedkundige term, het deursigtigheid 'n hoë frekwensie-woord geword. Volgens Labuschagne en Eksteen (1992: 132) beteken deursigtigheid "*waardeur heen gesien kan word*" of anders gestel, "*maklik verstaanbaar*". In terme van 'n demokratiese bestuurstyl beteken deursigtigheid eenvoudig dat besluitneming aan alle betrokkenes meegedeel en bekend gemaak behoort te word. Deursigtigheid impliseer dat geen agterdog oor verskuilde agendas as 'n moontlikheid behoort te bestaan nie en dat toepaslike inligting en feite dus beskikbaar is vir almal se kennisname. Hierdie werklikheid is ook van toepassing op kinderbegeleiding, aangesien die kind deeglik kennis moet dra van die opvoedkundige doelwitte wat enige pedagoog met die opvoedingshandeling beoog.

Deursigtigheid beteken dus aan die een kant dat kennis oor aktuele sake rondom die koers en rigting van die bestuur beskikbaar is, sowel as die detail rondom spesifieke aspekte, van byvoorbeeld skoolbestuur. Betrokke rolspelers, in hierdie geval die skoolhoof, personeel, ouers en leerlinge, behoort volledig ingelig te wees oor die omvang van verwagte prestasies wat ook die aanvaarbaarheid van optredes al dan nie moet insluit. Verder beteken deursigtigheid in hierdie verband dat personeel ingelig sal wees oor die motiewe wat in berekening gebring word of wat aanleiding kan gee tot die neem van spesifieke beslissings. Deursigtigheid beteken dan eerlikheid en openhartigheid.

'n Demokratiese kultuur is onmoontlik indien belanghebbendes nie deel van die beplannings- en besluitnemingsproses is of word nie. Inspraak in besluitnemingsprosesse sal dus sinoniem wees met deelnemende bestuur. Uitnodiging tot deelname en konsultasie ter wille van die verkryging van talle perspektiewe, versterk die moontlikheid van bestuur wat deelnemend van aard is. Enige leier is dikwels genoodsaak, gesien teen die agtergrond van die tempo en kompleksiteit van gebeure binne die verloop van 'n normale dag, om vinnige besluite te neem. Dit is nie altyd prakties haalbaar om beslissings te maak deur middel van raadpleging en die inwin van advies nie.

Waar konsultasie en agtergrondskennis verkry kan word, vergemaklik dit die besluitnemingsproses en verhoed dit enige persoon in besturende of beherende posisie om onrealistiese beslissings te maak. Du Plessis (Steyn et al., 1997: 116) merk in hierdie verband op: "*A wise leader also allows himself/herself to be led by way of consultations.*" Verskeie voorbeelde van deelnemende bestuur en besluitneming kan binne 'n skool voorkom, byvoorbeeld die verkiesing van leerlingraadslede, die beplanning van strategieë of die formulering van skoolbeleid. Die demokratiese gees binne Suid-Afrika word gekenmerk deur deelnemende besluitneming en bestuur in die vorm van referendums, meningsopnames, besprekingsgroepe, die deelname aan forums en derglike strukture. Enige bestuurder wat wil aanspraak maak op deelnemende bestuur, behoort meganismes te ontwerp en uitnodigings te rig, sodat vennote sinvolle insette kan lewer.

2. Verteenwoordiging

Deursigtigheid en deelnemende bestuur is belangrike konsepte binne 'n demokratiese milieu en gaan hand aan hand met die beginsel van verteenwoordiging. Deelnemende bestuur kan nie realiseer indien

verteenwoordiging van verskeie persone, groepe en belanghebbers nie 'n werklikheid is nie. Om konsultasie sinvol te laat geskied, impliseer ook dat verteenwoordiging noodsaaklik is. Deelneming deur middel van verteenwoordiging tydens gespreksgeleenthede of besluitnemingsprosesse, is kardinaal om die gesindheid en oortuiging van mense te laat seëvier.

Verteenwoordiging impliseer betrokkenheid, wat op sigself lei tot 'n intense identifisering met die koers en of aard van besluite wat geneem word. Verteenwoordiging impliseer 'n gevoel van eienaarskap, wat die krag van enige organisasie versterk. Binne skoolverband is dit nie altyd moontlik om volledige verteenwoordiging te kry ter wille van besluitneming nie. Dikwels eis die aard van omstandighede krisisbestuur en is verteenwoordigende betrokkenheid en deelneming net nie prakties nie. Verteenwoordiging vereis ook deeglike stukture van organisasies ter wille van inspraak, betrokkeheid en deelnemende bestuur.

Verteenwoordiging kan nie ongekwalifiseerd plaasvind nie, aangesien mense in terme van taakoms krywing en verantwoordelikheid nie buite bepaalde grense behoort te of kan funksioneer nie. Om sinvolle bestuurspraktyke met verantwoordelike uitkomste te verseker, beteken dat 'n bestuurder ook duidelike betrokkenheidsareas vir rolspelers behoort te identifiseer. Verteenwoordiging sal ongelukkigheid waar mense nie die geleentheid tot spesifieke inspraak het nie, uitskakel.

3. Legitimiteit:

Legitimiteit verwys na wettigheid, egtheid en regmatigheid. As sodanig beteken legitimiteit dus die verwerwing van 'n bepaalde status of oordeel. Die oordeel van egtheid en regmatigheid word aan instansies of persone toegeken indien die prestasies of werkverrigting sodanig is, dat dit algemene tevredenheid en aanvaarding by betrokkenes impliseer. Du Plessis (Steyn

et al., 1997: 116) voeg hierby: *"By virtue of this satisfaction, the institution enjoys acceptance in the public mind and can therefore claim legitimacy."* Legitimiteit is dus sterk versoenbaar met kredietwaardigheid en weerspieël die vertroue van betrokke partye. Waar legitimiteit as verworwe status bestaan, verseker dit samewerking, spanwerk en algehele gemotiveerde betrokkenheid. Weer eens kan legitimiteit ook nie verwerf word sonder komponente van deursigtigheid, deelnemende bestuur en verteenwoordiging nie.

Die verwerwing van legitimiteit is gewoonlik 'n lang proses van voldoening aan verwagte uitkomst. Ten spyte van die lang verworwe pad tot legitimiteit, kan legitimiteit geskend word wanneer komponente daarvan faal en is dit verstaanbaar dat legitimiteit effektiewe bestuur as 'n voorvereiste nodig het. Die bestaan van 'n demokratiese styl van bestuur, hou die moontlikheid in dat aanvaarding kan lei tot legitimiteit. Kennis van die beginsels van 'n demokratiese paradigma sal aan die bestuurder of skoolhoof die nodige insig verskaf, om die werklike implikasies van besluite en bestuur te laat beseef.

4. Verantwoordbaarheid

Verantwoordbaarheid en die aanvaarding van verantwoordelikheid impliseer ook aanspreeklikheid vir aksies. Binne enige bestel is aanspreeklikheid die dure verantwoordelikheid van persone in beherende of besturende posisies. Binne enige organisasie dra verskeie persone verantwoordelikhede, aangesien elke persoon ook bydra tot die welstand van 'n organisasie. Gedeelde verantwoordelikheid word gewoonlik aanvaar deur beheerrade of direksies, terwyl absolute verantwoordbaarheid van die voorsitter, bestuurder of skoolhoof in die finale instansie vereis word. Hier berus die finale verantwoordbaarheid by die skoolhoof en is hy verantwoordelik vir alle aksies, beplanning, leidinggewing en besluite wat deur kinders en personeel

oor die volle spektrum van die skoollewe geneem word. Verantwoordbaarheid vereis ook verslaggewing oor die toedrag van sake, of die ontwikkeling en uitkomste van enige aksies.

5.4.2 Bestuur in 'n demokratiese skool

5.4.2.1 Leierskap

Waar in die vorige afdeling verwys is na belangrike beginsels ter vestiging van 'n demokratiese kultuur, is dit nodig dat hierdie funksies in werking gestel word binne enige struktuur wat demokraties bedryf kan word. Die bestuur van 'n demokratiese skool vereis dus die administrasie, organisering, bestuur en beheer van talle funksies. In hierdie stadium is dit belangrik om kortliks 'n onderskeid te tref tussen leiers binne 'n bepaalde organisasie, teenoor bestuurders in die werklike sin van die woord. Volgens die insig van Bennis (1991: 14) kan die volgende onderskeid getref word tussen leiers ("*leaders*") en bestuurders ("*managers*"). Hy vermeld: "*Leaders are people who do the right thing; managers are people who do things right. Both roles are crucial, but they differ profoundly.*" Hy verduidelik dat persone in top-posisies dikwels verkeerde dinge op 'n baie effektiewe manier doen. Die fokus is so 'n geval is dat te veel aandag gegee word om iets behoorlik en korrek te doen, in plaas daarvan om te verseker dat dit die korrekte optrede tot gevolg het.

In 'n verdere bespreking van hierdie onderskeid maak Covey (1992: 101) die volgende opmerkings:

"Leadership is not management."

"Management is a bottom line focus: How can I best accomplish certain things? Leadership deals with the top line: what are the things I want to

accomplish?"

"Management is doing things right; leadership is doing the right things."

"Management is efficiency in climbing the ladder of success; leadership determine whether the ladder is leaning against the right wall."

Ook die volgende voorbeeld spel die onderskeid duidelik uit, nl.: *"The leader is the one who climbs the tallest tree, surveys the entire situation, and yells, 'Wrong jungle!' But how do the busy, efficient producer and manager often respond? 'Shut up! We're making progress!'"* (Covey, 1992: 101).

Hoewel hierdie onderskeid 'n aanduiding gee dat leierskap en bestuurskap mekaar uitsluit, is albei gesigspunte en komponente krities belangrik in die suksesresepte van die bestuur van enige organisasie of skool.

In 'n moderne bestel het skole gegroei tot komplekse entiteite. Tradisioneel kan skole, in retrospeksie, gesien word as eenvoudige organisasies wat hoofsaaklik en primêr gefokus was op akademiese leeruitkomstes en die opvoedkundige verantwoordbaarheid van kinders in opvoeding. In 'n moderne omgewing vereis die bestuur van 'n skool dat die verskeie fasette deeglik bestuur word. Hierdie komponente is egter afhanklik van die tipe skoolmodelle in aksie. Binne die sogenaamde Model C-skole of staatsondersteunde skole is die volle spektrum van organisasie, bestuur en beheer deel van die bestuurder se taak. Administrasie, mannekrag en personeel, leerlinge, akademie, hulpbronne, finansies, fisieke fasiliteite, weerbaarheid, voorrade, bemaking, skakeling en kommunikasie is voorbeelde van bestuurselemente van die hedendaagse skool. Die effektiwiteit waarmee die skoolhoof en bestuurspan, in samewerking met beheerstrukture soos 'n beheerliggaam en ander onderwysvennote, die skool bestuur, sal 'n aanduiding wees van die sukses van die skool.

Slegs indien die bestuurder beginsels soos deursigtigheid, deelnemende bestuur, verteenwoordiging, legitimititeit en verantwoordbaarheid binne die struktuur in 'n gees van harmonieuse samewerking byeenbring, kan daar sprake wees van die bestaan van 'n demokratiese skool. Innoverende denke asook goeie menseverhoudinge en samewerking, sal dan belangrik wees vir die oorlewing van 'n skool binne 'n snelveranderende omgewing.

5.4.2.2 Bestuur van verandering

In die afwesigheid van bogenoemde beginsels in aksie, kan daar geensins sprake wees van die vestiging of bestaan van 'n demokratiese kultuur nie en sal dit vir 'n skool nodig wees om deur middel van 'n goed beplande en strategies korrekte oorgangsbestuursproses verandering te bewerkstellig. Die bestuur van verandering kan gesien word as 'n baie delikate proses en sal nie in hierdie afdeling bespreek word nie. Die navorser volstaan met enkele hoofgedagtes:

Verandering vra:

1. deeglike kennis van bestuursprosesse
2. die formulering van duidelike en haalbare doelwitte
3. die gebruik van effektiewe kommunikasiekanale in verskeie rigtings en tussen verskeie rolspelers
4. die voorbereiding en opleiding van vennote en rolspelers
5. die verrekening van persoonlikhede, gevestigde houdings, gesindhede, ouderdomme, ens.
6. volgehoue motivering tydens verandering en bestuursprosesse
7. die akkommodasie van die verskille ter wille van die verwagte of beplande uitkomst
8. die deurlopende evaluering van verandering en

9. die fasilitering van dag-tot-dag-aksies.

'n Omskrywing van die demokratiese kultuur binne die skool is in effek 'n baie wye terrein. Skool kan nooit los gesien word van 'n staatsbestel of 'n onderwysbestel of die wense en eise van 'n gemeenskap nie. Binne 'n skool is rolspelers aanwesig, soos die skoolhoof, leierskapstruktuur, onderwysers en leerlinge. Hierby kan die kurrikulum en klaskameraktiwiteite ook gevoeg word.

Aangesien die volgende hoofstuk meer klem sal plaas op die afsonderlike impak van bepalers, soos die demokratiese kultuur binne die kurrikulum en klaskamer (sien 5.5 en 5.6), bepaal die skrywer hom hoofsaaklik by kenmerke van die demokratiese skool.

5.4.2.3 Kenmerke van 'n demokratiese skool

Basson (1971: 205) gebruik die insig van Newlon (1939) om te verduidelik dat die skool vir demokrasie opvoed en om hierdie rede moet hyself die gees en gesindheid van 'n demokratiese leefwyse adem. Laasgenoemde word verder aangehaal: *"Only a school that itself practises democracy in all its operations can teach democracy."*

1. Elke skool het 'n besondere etos, voorkoms, aard en karakter, wat verskil van dié van elke ander skool, hoewel alle skole 'n gemeenskaplike opvoedingsfunksie vervul. Die skool se geskiedenis, tradisie, trots en eer bly uniek. Ten spyte van die feit dat die skool in 'n nou verband staan tot die breë sowel as die plaaslike gemeenskap, is dit waar dat sekere vryhede en regte hom nie ontnem kan word nie. 'n Demokratiese skool is verplig om kennis te neem van standpunte en inwerkende faktore en 'n eie standpunt te kan formuleer ten opsigte van 'n wye verskeidenheid van funksies - al sou

dit hom ook kritiek op die hals haal. Die skool staan onder die eis van die pedagogiese. Hierdie eis moet hy ten volle dien en hy moet die kind sowel as die gemeenskap bevoordeel.

2. As opvoedingsinrigting met kinders as die belangrikste kliënte, moet die skool as 'n klein gemeenskap aan elke individu en groep die geleentheid tot saamwerk en saamlewe bied, ter wille van die ontwikkeling van positiewe persoonlike verhoudings.
3. Die demokratiese skool behoort in wese alle tekens van gelykheid te vertoon en geen onderskeid te tref tussen afkoms, sosiale status, intellektuele vermoëns en materiële besit nie. Kinders word binne 'n demokratiese skool gesien as gelykes en hoewel hulle kwalitatief verskil, het elkeen die reg tot aanspraak op 'n billike geleentheid om sy besondere moontlikhede te ontwikkel.

Curtis (1958: 199) ondersteun hierdie gedagte met die woorde: *"Democracy involved the belief in equality, not an equality of natural endowment, for such an idea is manifestly false, but equality of opportunity. Each person has something he can contribute to the common pool, and the value of his contribution can only be reckoned in the light of the total contribution."* 'n Weerhouding van billike ontwikkelingsgeleenthede skend die menswaardigheid van die kind. Die kind is afhanklik van onderwys en opvoeding binne die skool, daarom open demokrasie die deure vir alle kinders. Individualisering en differensiasie ooreenkomstig elkeen se aangebore vermoëns is die duidelike taak van die demokratiese skool.

4. Die navorser het al by herhaling verwys na die implikasie van 'n demokratiese leefwyse en dat demokrasie in wese 'n lewenstyl is (sien 2.5). Hierdie lewensstyl word gekenmerk deur agting,

verdraagsaamheid en respek vir die medemens wat as 'n volwaardige en gelykwaardige mens sy plek in die lewe inneem - ook binne 'n demokratiese skool. Die demokratiese skool sal dus gekenmerk word deur 'n gees van goeie persoonlike en beroepsverhoudinge. Andragogies word die verhouding tussen volwassenes, in hierdie geval ouers, skoolhoof en onderwysers, gekenmerk deur onderlinge respek en agting, terwyl hierdie kwaliteite ook die pedagogiese verhouding tussen opvoeder en onderwyser moet kenmerk. Volwassenes wat die onderwysberoep gekies het, kan binne 'n demokratiese skool die werklikheid van hulle eie wordingsbeleef, terwyl kinders nie net name op registers is nie, maar in 'n gesonde atmosfeer veilig en gelukkig tot sosiale volwassenheid en burgerskap kan groei.

5. 'n Demokratiese skool het die verpligting om die lewe vir die kind te ontsluit en hom bloot te stel aan samelewings- en gemeenskaps-eise. Vir hierdie doel moet die skool genoegsame geleentheid skep om die kind uit die skool die lewe in te neem, maar andersom ook om die lewe tot in die skool te dra. Dewey (1963: 65) verduidelik hierdie plig, en ook geleentheid, van die demokratiese skool as volg: *"It has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat, where he learns in direct living, instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future."* Deur deelname aan gemeenskapsprojekte, buitemuurse aktiwiteite en talle soortgelyke handelinge, kan die skool hierdie ideaal bereik. Die kind leer hier nie net lewe en werk in eie belang nie, maar verstaan deur blootstelling en ontdekking en ervaring ander waardes wat navolgenswaardig is. Trots binne 'n skool, en die ervaring van sukses in span- en groepverband, dien hier as voorbeeld. Sodoende ontwikkel die kind kennis, vaardighede en deugde waarsonder hy ook in 'n demokratiese samelewing nie kan

oorleef nie.

6. 'n Demokratiese skool moet vir 'n kind 'n gelukkige en veilige hawe wees. Eerstens as oefen- en speelplek van die lewe, waar hy sy eie toepassingsvaardighede kan meet. Tweedens as 'n plek met warmte en sekuriteit waar hy veilig voel en met vrymoedigheid ook sy eie foute en tekortkominge kan oorkom.

5.4.2.4 Kommunikasie binne 'n demokratiese skool

'n Skool het 'n dinamiese karakter. Dit beteken dat, in teenstelling met 'n statiese organisasie, die skool alle tekens toon van lewe en voortdurende besluitneming en handeling. Die skoollewe word gekenmerk deur aktiewe deelname, samewerking, verbetering, uitbreiding en ontwikkeling. Om die dinamiek van lewenskragtigheid en vooruitstrewendheid gesond te hou, is dit nodig dat doeltreffende kommunikasie binne die demokratiese skool sal bestaan.

Kommunikasie geskied informeel (gesprekke en mededelings tussen kinders, onderwysers, ouers en vennote), asook formeel (verslae, kommentare, vergaderings,) ens. Kommunikasie stel die skool as sender in staat om koers en beoogde doelwitte met betrokkenes en rolspelers te kommunikeer. Die skool is daaglik uitsers afhanklik van ontvangsbodskappe vanuit die breë en plaaslike gemeenskap. Die demokratiese skool behoort sensitief te wees vir oortuigings en tendense wat vanuit hierdie bronne afkomstig is. Gesien teen die agtergrond van deursigtigheid en deelnemende bestuur, moet die demokratiese skool die ontvanger wees van belangrike terugvoer ter wille van die skool se opvoedkundige koers.

Kommunikasie het ten doel:

1. die uitruil van gedagtes, ervarings en sienswyses,
2. die vrye deelname en reaksie op handelings,
3. die deel van inligting as deel van die onderrig en didaktiese handelinge,
4. om die gespek rondom onderwys oop en lewendig te hou,
5. om goeie verhoudings te bewerkstellig,
6. die verwydering van agterdog en wantroue, en
7. die vestiging van 'n gelukkige en tevrede skoolgemeenskap.

Die demokratiese skool behoort dus sy toeganklikheid te verseker deur vriendelikheid, welwillendheid en 'n bedagsame gees te openbaar, sodat gesprek nooit geïnhibeer kan word nie. Die skool wat hierin slaag, sal die genoegdoening van waardering beleef.

5.5 'n Demokratiese kultuur binne die kurrikulum

Die navorser wil in hierdie afdeling die soeklig laat val op die kurrikulêre veranderinge en aanpassings wat binne 'n demokratiese bestel gevestig en geïmplementeer behoort te word. Hierdie verwagte klemverskuiwing sal implikasies hê op die klimaat en inhoud van onderrig en leer. Die neerslag hiervan het direkte gevolge vir die eise waaraan nasionale sowel as provinsiale kurrikula moet voldoen, gesien teen die agtergrond van aanbevelings uit die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) en die vooruitsigte van 'n nuwe kurrikulum.

5.5.1 Kurrikulêre transformasie

Dit is noodsaaklik dat gekyk word na die redes vir transformasie, gesien teen die agtergrond van kurrikulêre behoeftes van die land.

1. Die vernaamste taak van die Witskrif was om 'n regverdige en billike stelsel te bou wat onderwys en opleiding van goeie gehalte aan jeugdige en volwasse leerders dwarsdeur die land sal verskaf.
2. Gepaste onderwys en opleiding kan mense bemagtig om doeltreffend deel te neem aan al die prosesse van die demokratiese samelewing. Ekonomiese aktiwiteit, kulturele uitdrukking en gesonde gemeenskapslewe kan burgers help om 'n nasie te bou wat vry is van rasse-, geslags- en ander vorme van diskriminasie.
3. Daar is 'n sterk fokus op ekonomiese groei en werkskepping. Suid-Afrika is deel van 'n wêreldwye ekonomie en as sodanig moet ook hierdie land met ander lande om 'n plek in die wêreldmark meeding.
4. Die persepsie bestaan, ten regte of ten onregte, dat jong burgers vir werkloosheid opgevoed word. Om hierdie rede is die eis groot dat mense toegerus moet word om die arbeidsmark te betree wanneer hulle die skool verlaat. Juis hierdie persepsie verskaf die rede waarom die Witskrif die integrering van Onderwys en Opleiding beklemtoon.
5. Onderwys en Opleiding word gesien as 'n lewenslange proses; vandaar die konsep van **Lewenslange Leer**. Juis hierdie geïntegreerde benadering het ten doel om oorgang te bewerkstellig vanaf die akademiese na die toegepaste, die teorie na praktyk, asook vanaf parate kennis na die verwerwing van vaardighede.

Onderwyserfenisse weerspieël 'n realiteit waar miljoene volwasse Suid-Afrikaners funksioneel ongeletterd is en miljoene kinders en jeugdiges hulle in skoolomstandighede bevind wat vergelyk het met die swakste ter wêreld. Voeg hierby die tendens dat talle studente hulle studies voortydig staak, die

hoë druipsyfers in die Senior Sertifikaat-eksamen, asook die feit dat slegs 'n klein minderheid van die bevolking hulle wend tot en toegang verwerf tot hoër onderwys, en dit word duidelik dat 'n totale veranderde onderrig- en leerkultuur in die land noodsaaklik was.

Die Ministerie van Onderwys identifiseer teen hierdie agtergrond waardes en beginsels wat die dryfveer moes wees vir 'n nasionale beleid vir die opbou en ontwikkeling van Onderwys en Opleiding. Enkele van hierdie beginsels word as volg aangebied en behoort in 'n demokratiese bestel beslag te kry (*Witskrif oor Onderwys en Opleiding*, 1995: 21).

1. Onderwys en opleiding is 'n basiese mensereg.
2. Ouers of voogde dra die primêre verantwoordelikheid vir die onderwys van hulle kinders.
3. Alle individue moet in staat gestel word om waardering te hê vir, toegang te hê tot, en hul doel te bereik met lewenslange onderwys en opleiding van goeie gehalte. Die stelsel moet in toenemende mate toegang tot onderwys- en opleidingsgeleenthede vir alle kinders, jeugdiges en volwassenes moontlik maak. Onderwysvoorsiening strek baie wyer as slegs die voorsiening van skoolonderwys.
4. Ander beginsels spreek die herstel van onderwysongelykhede, billikheid, wedersydse respek vir mense se tradisies en demokratiese beginsels soos vryheid, gelykheid, geregtigheid en vrede aan.

Die Nasionale Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) eis dat die kennis- en vaardigheidsvlakke van werkende en werklose burgers drasties opgegradeer moet word en dat die skoolgaande jeug beter geleenthede sal kry vir onderwys en opleiding. 'n Belangrike klem word só verklank in die

Witskrif (*Witskrif oor Onderwys en Opleiding*, 1995: 26): "Ons program vir die ontwikkeling van menslike hulpbronne moet dus die maniere uitbrei waarop mense leergeleenthede en kwalifikasies van 'n hoër gehalte kan verkry. Nuwe, buigsame en gepaste kurrikula is nodig wat strek oor tradisionele skeidings van vaardighede en kennis, met standarde omskryf ooreenkomstig leeruitkomste en gepaste beoordelingspraktyke, ten einde 'n sinvolle leerervaring te verskaf en hulle doeltreffender voor te berei op die geleenthede wat die lewe bied."

5.5.2 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Binne die raamwerk van demokrasiesering en transformasie van onderwys, het 'n inter-ministeriële werkgroep van die ministeries van Onderwys en Arbeidskonsepwetgewing 'n *Nasionale Kwalifikasieraamwerk* (NKR) in die vooruitsig gestel. Die NKR is in die regering se Heropbou- en Ontwikkelingsprogram spesifiek beskryf as 'n sleutelelement van 'n strategie vir die ontwikkeling van menslike hulpbronne, waarby die georganiseerde sakewêreld en arbeid belangrike rolspelers is. As uitvloeisel van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is die *Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid* (SAKO) in die lewe geroep. Hierdie liggaam is gevorm om te verseker dat standarde in die onderwys gehandhaaf word. Die klem is hier op kwaliteit-onderwys wat op 'n leerkultuur gebaseer is. Kwalifikasies sal dus nasionaal sowel as internasionaal erken en aanvaar word.

Binne die breë raamwerk van Onderwys en Opleiding, word 'n geïntegreerde benadering gevolg en sal die een vlak van leer aan 'n ander koppel en sodoende suksesvolle leerders in staat stel om na hoër vlakke te vorder, sonder die beperking van enige vertrekpunt in die stelsel. Gehalte van opleiding en kwalifikasie sal verseker en gehandhaaf word deur 'n behoorlike geregistreerde akkrediteringsliggaam. Op hierdie manier sal die leer en vaardighede van burgers, wat deur ervaring, opleiding of selfopvoeding

verkry is, formeel beoordeel en gekrediteer kan word met die oog op sertifikate, sodat hulle in staat kan wees om te kwalifiseer vir toelating tot bykomende onderwys of opleiding.

SAKO ontwikkel 'n raamwerk bestaande uit agt kwalifikasievlakke wat as volg uiteengesit kan word (*Witskrif oor Onderwys en Opleiding*, 1995: 26):

1. VLAK 1: Algemene Onderwyssertifikaat (AOS) wat behaal word deur die verwerwing van die krediete aan die einde van die verpligte skoolfase. Een jaar beginnersklas (voorskools) plus nege jaar tot Graad 9 (tans st. 7); deur basiese volwasse onderwys en opleidingsprogramme wat in drie subvlakke onderverdeel kan word.
2. VLAKKE 2 TOT 4: Verdere Onderwyssertifikate (SVO), wat behaal word deur die verkryging van die vereiste krediete uit kerneenhede en opsionele eenhede in verskillende kombinasies, insluitende Senior sekondêre skoolprogramme tot Graad 12 (st.10); algemene en beroepspesifieke programme aangebied in die breë kollegesektor en nie-regeringsorganisasies en -verskaffers; programme aangebied by streeksopleidingsentrums en deur beroepsopleiding, ens.
3. VLAKKE 5 TOT 8: Hoër Onderwysdiplomas en Grade behaal deur die verkryging van die vereiste krediete onderneem in programme aangebied deur professionele kolleges, sowel openbaar as privaat, professionele inrigtings, teknikons en universiteite.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) speel dus 'n baie belangrike rol binne die herstrukturering van Leer, Onderwys en Opleiding in Suid-Afrika.

Samevattend word die volgende beginsels aangehaal wat die deur NKR gerugsteun word (Departement van Onderwys, 1997: 2):

1. **Integrasie:** wat beteken dat Onderwys en Opleiding byeengebring en geïntegreer word.
2. **Samehang:** wat leerders in staat stel om maklik van een leerplek na 'n ander, van een leervlak na 'n ander te beweeg. Dit word bewerkstellig deur 'n vaste raamwerk van onderwysbeginsels en sertifisering.
3. **Buigsaamheid:** wat dit moontlik maak om langs verskillende weë dieselfde kwalifikasie te behaal. Leer word weer vanuit die formele, sowel as die informele situasies erken, soos dit plaasvind in skole, by kursusse deur die Nie-Regeringsopleidingsorganisasie (NROO), asook by die werkplek tydens ondervinding.
4. **Die erkenning van vorige leer:** leerders sal in staat wees om tussen die werk- en onderwysomgewing te beweeg. Na aanleiding van dit wat geleer is, sal leerders geëvalueer en op geskikte vlakke van onderwys en opleiding geplaas word.
5. **Progressie:** Leerders word in staat gestel om tot die verskillende vlakke van onderwys en opleiding toe te tree en ook op verskillende stadiums die onderwys te kan verlaat. Die beweging na volgende vlakke geskied deur die versameling van gepaste kombinasies van krediete.
6. **Oordraagbaarheid** stel leerders in staat om makliker kwalifikasies en krediet van een leersituasie na 'n ander oor te dra. Byvoorbeeld tussen die Industrie, Skole, Kolleges en Universiteite.

7. **Relevansie:** Onderwys en Opleiding moet toepaslik wees vir nasionale ekonomiese, sosiale en politieke opleidingsbehoefes.
8. **Wettigheid:** Alle rolspelers sal deel wees van die beplanning en koördinerings van standaarde en kwalifikasies.

5.5.3 Strukture vir kurrikulumontwikkeling

Die koms van demokrasie in Suid-Afrika het dit noodsaaklik gemaak om die leerprogramme in die land se skole en kolleges te heroorweeg en aan te pas. Die Ministerie van Onderwys het hom verbind tot 'n *"ten volle deelnemende proses van kurrikulumontwikkeling en -toetsing waarin die onderwysprofessie, onderwyseropvoeders, vakadviseurs en ander leerpraktisyne saam met akademiese vakspesialiste en navorsers 'n leidende rol speel. Die proses moet ook deursigtig wees en voorstelle en kritiek moet verkry word van enige persoon of liggame wat belange het by die leerproses en leeruitkomst"* (Witskrif oor Onderwys en Opleiding, 1995: 27).

In 'n ontwikkelingsproses sou dit belangrik wees om ter wille van die bereiking van 'n demokratiese ideaal, alle moontlike rolspelers betrokke te kry. Die aanvaarbaarheid en legitimititeit is krities belangrik gesien teen die werklikheid van deelname, deursigtigheid en betrokkenheid.

In Suid-Afrika is belangrike ontwikkelings- en koördineringswerk op nasionale vlak gedoen deur verskeie instansies. Voorbeelde hiervan is:

- * die Nasionale Onderwys- en Opleidingsforum se Tegnieke Kurrikulum-spesialiskomitee;

- * die Tussentydse Komitee van Onderwysdepartementshoofde (TKOD) wat Nasionale en Provinsiale Departemente saamgebind het. Dit het ook die NOOF se rol geakkommodeer met die saambind van belangrike belanghebbers in die kurrikulumveranderingsproses, deur 41 Nasionale kurrikulums te skep waarin alle Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente verteenwoordig was. Hierdie werk en die ontwikkeling van nasionale norme en standaarde word gekoördineer deur 'n Verteenwoordigende Koördineringskomitee vir die Skoolkurrikulum.
- * die KOMHOD (Komitee vir Hoofde van Onderwysdepartement);
- * die Nasionale Instituut vir Kurrikulumontwikkeling (NIKO).
- * die Nasionale Oop Onderwysagentskap (NOOA) met 'n taak-omskrywing wat ingesluit het die bevordering van leer, die beginsels van leerder-gesentreerdheid, lewenslange studie, buigsaamheid van studieverskaffing, die verwydering van hindernisse in toegang tot studie, die erkenning van krediete en vorige studie-ervaring, die verskaffing van vroeë steun en die konstruksie van studieprogramme; in die verwagting dat leerders sal slaag en die handhawing van streng gehalteversekering oor die ontwerp van studiemateriaal en ondersteuningstelsels;
- * die Onderwys-ondersteuningsdienste (OOD) asook die komponent vir Basiese Volwasse Onderwys en Opleiding (BVOO);
- * die Nasionale Kommissie vir Hoër Onderwys (NKHO); die Nasionale Onderzoek na Gemeenskapsonderwys (NOGO);

- * Kleuterontwikkeling (KO) en die Komitee oor Onderwysers Opvoedingsbeleid (KOOB).

Hierdie opgaaf van vennote wat betrokke gemaak is ter wille van oorlegpleging, voorspraak, beplanning en hulpbronverskaffing, onderstreep die behoefte en werklikheid van deelneming aan 'n ontwikkelingsproses. So is bykans 'n hele breë (nasionale en provinsiale) gemeenskap betrek en het die Departement van Onderwys, deur middel van taakgroepe en bande van gemeensaamheid, ook met die Departemente van Onderwys, Gesondheid, Welsyn, Bevolkingsontwikkeling, Arbeid, Kuns, Kultuur, Wetenskap, Tegnologie- en Omgewingsake, asook as die Staatsdiens en die RGN, oor lang periodes indringende en volledige ontwikkelingswerk gedoen. Ook die georganiseerde onderwysberoep is as 'n baie belangrike en onmisbare vennoot in die opvoedkundige veranderinge erken. Op dieselfde wyse is nasionale organisasies van skoolhoofde, studente, ouers, skoolbeheerliggame, onafhanklike skole, kundiges, vak- en dissipline-spesialiste betrek om 'n aanvaarbare produk te verseker.

As die navorser in hierdie stadium terugkyk, is dit duidelik dat die demokratiese proses in Suid-Afrika, ten opsigte van die ontwikkeling van 'n nuwe toepaslike kurrikulum, 'n baie lang en volledige pad was.

Gedagtig aan die spesifieke fokus binne hierdie afdeling, bekijk die navorser in die volgende gedeeltes (sien 5.5.4) die ontwikkelingsproses van 'n skoolkurrikulum. Die fokus sal nie geplaas word op die aandeel van spesifieke rolspelers (skoolhoofde, onderwysers en leerders) binne die skoolmilieu nie aangesien dit in 'n latere bespreking (sien 6.2, 6.4 en 6.5) gehanteer word.

5.5.4 Die skoolkurrikulum

In sy bespreking van die kurrikulum in 'n demokratiese skool, maak Steyn et

al. (1997: 71) 'n belangrike opmerking: "*The school curriculum is at the heart of Education.*" Hy voeg by: "*The school curriculum is all about the fundamental reasons why children should learn what; it is all about the planning of learning content and subjects, and the philosophical (and pragmatic) reflection on all these matters.*"

Volgens die Latynse oorsprong dui die "*curo*" op 'n wedren, baan of renbaan (Söhnge (1977) in Carl, 1993: 8). Die kurrikulum dui op 'n opvoedingsbaan waarop die leerling onder leiding van sy onderwyser beweeg - 'n baan wat afgelê moet word (kursus), en 'n eindpaal wat bereik moet word (doel of mikpunt).

Verskeie ander menings kan in hierdie verband ook vermeld word:

Doll (1978: 6) is van mening dat: "*The curriculum of the school is the formal and informal content and process by which learners gain knowledge and understanding, develop skills, and alter attitudes, appreciations, and values under auspices of the school.*"

Nunan (1983: 65) plaas die leerling sentraal en verduidelik dat die kurrikulum gesien behoort te word as: "*... what happens in school to influence the development of children.*"

Carl (1993: 9) se omskrywing lees as volg: "*Die kurrikulum is dus 'n breë begrip wat alle beplande aktiwiteite, en dus ook vakkursusse wat tydens die gewone skooldag plaasvind, omvat.*"

Kurrikulum kan dus van toepassing gemaak word in 'n breë sowel as in 'n enger verband. In die breë sin van die woord kan dit poog om in onderskeie skoolfasies voorsiening te maak vir leerlingbehoefte in die vorm van

verpligte en opsionele eksamenvakke, asook as verpligte nie-eksamenvakke.

Die **skoolkurrikulum**, in 'n enger verband, word ontwikkel met die betrokke gemeenskap en leerlinge se behoeftes in gedagte en sluit amptelike bedrywighede tydens die skooldag sowel as toepaslike naskoolse bedrywighede in.

Ook kan die **kursuskurrikulum** onderskei word wat die ko-kurrikulêre fasette insluit. Die **kurrikulum vir 'n onderwysinrigting** omvat egter die volledige opvoedingsgeleenthede, wat deur die bepaalde onderwysinrigting aangebied word. Hierby ingeslote is dan **vakkurrikulum**-bepalings wat doelstellings, inhoude, aanbiedingswyses en evalueringsmoontlikhede vir 'n spesifieke vakkursus en standerd insluit.

Waar die kurrikulum as produk en implimenteerbare programeenheid beskou kan word, is dit nodig om aan te dui dat kurrikulumontwikkeling 'n oorkoepelende en deurlopende proses is. Hierdie proses word gekenmerk deur verskeie stadia, naamlik die kurrikulumontwerp, kurrikulum-disseminasie, kurrikulumimplementering en kurrikulumevaluering. Franken (1994: 10) maak die volgende opmerking: *"Kurrikulumontwikkeling laat hom moeilik definieer op 'n vaste posisie ten opsigte van hierdie fases, omdat die vordering van een fase na die ander vervlegtheid, interafhanklikheid sowel as verandering en ontwikkeling impliseer. Ontwikkeling is in elk van hierdie fases ingebou aangesien die doel met elke fase juis ontwikkeling is."*

5.5.5 Kurrikulumimplementering v. Kurrikulumontwikkeling

In 'n voorafgaande gedeelte (sien 5.5.3) is breedvoerig aangedui hoe verskillende strukture direk verantwoordelik en betrokke is by die ontwerp van 'n geskikte kurrikulum vir die land en sy leerders. Binne 'n demokratiese

Suid-Afrika het hierdie proses reeds ver gevorder. Dit is egter waar dat die uitkoms van elke kurrikulum en die geslaagdheid van toepassing afhanklik is van kurrikulumbetrokkenes en -implementeerders binne die skool- en klaskamermilieu.

Tradisioneel is onderwysers binne kurrikulumverband bloot gesien as implementeerders en was hulle betrokkenheid by die ontwerp en ontwikkelingsproses baie gering. Voorskrifte moes uitgevoer, doelwitte moes nagestreef en inhoude moes oorgedra word. Van werklike bemagtiging van onderwysers was daar in 'n vorige omdemokratiese bestel weinig sprake. Die onderwyser was hoofsaaklik afwesig op 'n besluitnemingsvlak. Hierteenoor vra demokrasie dat die onderwyser vryheid, outonomie en inisiatief aan die dag moet lê, ten opsigte van die breë kurrikulum-ontwikkeling- en implementeringsproses.

Baie navorsing is reeds gedoen om die betrokkenes by die kurrikuleringsproses te identifiseer. Só verskyn benaminge soos "*Curriculum Supervisor, Instructional Supervisor, Curriculum Co-ordinator, Director of Curriculum, Curriculum Consultant*". Dikwels word die konsep van die "*kurrikulumleier*" verbind met die leierskapfunksie van die skoolhoof. Berlin (1988: 46) toon die verband aan tussen die skoolhoof en die kurrikulum in die volgende: "... possibly a good curriculum person is also a good principal." So ook Nunan (1983: 65): "... he is to provide leadership and management expertise essential to planning, developing, implementing, and evaluating the curriculum."

Om 'n effektiewe leier van die kurrikulum in 'n skool te wees, is dit die taak en verantwoordelikheid van die skoolhoof om kurrikulumontwikkelingsprosesse te verstaan en in staat te wees om onderwysers sodanig te bemagtig dat die doelwitte van die kurrikulum bereik word. Franken (1994: 14) stem hiermee saam wanneer hy leierskap, effektiewe personeel-

ontwikkelingsprogramme en entoesiastiese vakhoofde identifiseer as belangrike verandering- en vernuwingsagente vir suksesvolle kurrikulum-ontwikkeling in die skool.

Die navorser volstaan egter in hierdie stadium deur bloot te verwys na bogenoemde rolspelers, aangesien hulle aandeel volledig in hoofstuk 6 bespreek word.

5.5.6 Kurrikuluminhoude in 'n demokratiese bestel

Wanneer na die kurrikulum binne 'n veranderde bestel gekyk word, gesien teen die agtergrond van transformasie en demokratisering van onderwys, is dit onmoontlik dat leerinhoude nie deur hierdie proses direk geraak sal word nie. Om hierdie rede is 'n kritiese herbesinning oor leerinhoude gebiedend noodsaaklik.

Demokratiese beginsels en waardes speel 'n baie belangrike rol in die keuse en seleksie van leerinhoude. Steyn et al. (1997: 36) bespreek die kontras tussen insette tot 'n gesentraliseerde en gedesentraliseerde skoolstelsel as hy verduidelik: *"In a school system with more emphasis on decentralisation, the input of specific stakeholders (e.g. the private sector) may be taken more seriously. On the other hand in a system with more emphasis on centralisation the input of other stakeholders (e.g. the trade unions) may be dominant."*

Verskeie navorsers het studies onderneem om kriteria vir die seleksie van leerinhoude saam te stel.

Walters (1978: 175) bespreek elkeen van die volgende as 'n moontlike werkswyse: geldigheid, sinvolheid, balans, relevansie, belangstelling en nie-strydigheid.

Carl et al. (1988: 45) lys die volgende:

- " * *Dit moet in diens van die realisering van doelstellings van die volgende staan: Vakwetenskappe, lewensbeskoulike, breë onderwysdoelstellings, besondere didaktiese en vakdidaktiese doelstellings.*
- * *Dit moet realisties, relevant, hanteerbaar, toeganklik en lewensvatbaar wees.*
- * *Dit moet stimulerend en motiverend wees.*
- * *Dit moet leerlinge se bestaande kennis en behoeftes in ag neem.*
- * *Dit moet geleentheid tot leer deur ontdekking bied.*
- * *Dit moet die ontwikkeling van denkvaardighede (die kognitiewe), sowel as die houdings en waardes (die affektiewe) en die psigomotoriese vaardighede bevorder.*
- * *Dit moet moontlikhede tot beter insprake en keuses bied.*
- * *Dit moet 'n balans hê ten opsigte van studie."*

Ook Van der Westhuizen (1995), in Steyn (1997: 12) lewer uitspraak hieroor in 'n opvoedkundig verantwoordbare kurrikulummodel vir formele skoolonderwys in die Republiek van Suid-Afrika, en oordeel dat die kriterium van kontekstuele geldigheid van essensiële belang is. Inhoudsgeldigheid, in hierdie verband, impliseer dat leerinhoud rekening moet hou met die

behoefte, ideale en verwagtinge van onder andere die plaaslike gemeenskap. Leerinhoud kan slegs as toepaslik en relevant beskou word indien die kind daaruit genoegsame toerusting ontvang om hom te handhaaf in 'n veranderde omgewing.

Dit is waar dat juis toepaslikheid en relevantheid van kennis as kriteria in die huidige onderwysstelsel sterk onder verdenking geplaas kan word. Professor S.M.E. Bengu, huidige Minister van Onderwys in Suid-Afrika, sluit hierby aan wanneer hy na 'n nuwe kurrikulum verwys met die volgende uitspraak: *"Essentially, the new curriculum will effect a shift from one which has been content-based to one which is based on outcomes. This aims at equipping all learners with the knowledge, competencies and orientations needed for success after they leave school or have completed their training. Its guiding vision is that of a thinking, competent future citizen"* (Departement van Onderwys, 1995: 1). 'n Demokratiese kurrikulum sal dus klem verskuif van wetenskaplike kennis na toepaslike vaardighede.

5.5.7 'n Nuwe Kurrikulumbenadering vir skole in Suid-Afrika

Gedagtig aan die beginsels soos vroeër uitgespel wat deur die Nasionale Kwalifikasie raamwerk (NKR) gerugsteun word, kan die NKR slegs effektief wees indien 'n alternatiewe onderwys-, onderrig-, leer-, en evalueringsbenadering oorweeg word. Hoewel verskeie benaderings bestaan, word in Suid-Afrika in die rigting van 'n uitkomsgebaseerde benadering beweeg. Daar word finaal wegbeweeg van 'n inhoudsbenadering met parate kennis en beperkte toepaslikheid. Uitkomsgebaseerde onderwys vestig as 'n produk van 'n transformasieproses binne die Suid-Afrikaanse Skolestelsel en dra alle tekens van 'n demokratiese benadering tot onderwys en opleiding.

Enkele kenmerke van hierdie benadering tot leer op skoolvlak, is:

1. Leerders kan suksesvol leer en resultate behaal afhangende van voldoende tyd, addisionele leerervarings en 'n ondersteunde (stimulerende) omgewing. Die strategie vir bereiking hiervan impliseer dat:
 - * dit wat leerders moet bereik duidelik vooraf geïdentifiseer word,
 - * leerders tyd gegun en gelei word om hul volle potensiaal te bereik,
 - * leerders hulle eie teikens stel en teen hulleself kompeteer,
 - * leerders se behoeftes deur 'n verskeidenheid van onderrig-leerbenaderings en evalueringsstrategieë geakkommodeer word. Dit plaas klem op die balans tussen vaardighede en kennis.
2. Sukses gee aanleiding tot meer sukses en dit is die skool se verantwoordelikheid om te verseker dat leerders sukses behaal. Ook die breë gemeenskap deel die verantwoordelikheid vir leer.

Uitkomsgebaseerde Onderwys (UBO) vestig onderwysers en leerders se aandag op resultate wat aan die einde van die leerproses verwag word - vandaar die benaming. Aandag word ook spesifiek gegee aan die prosesse wat leerders tot by hierdie punt sal bring. Die benadering konsentreer nie net op wat geleer word nie, maar ook op hoe dit plaasvind en op lewensvaardighede in die konteks waarin dit aangewend word.

Uitkomstes word in Kurrikulum 2005 beskryf as kennis, vaardighede, waardes en houdinge wat 'n persoon binne 'n gegewe leersituasie behoort te toon. Uitkomstes word verder verduidelik as dit wat leerders kan verstaan,

doen, waardeer en ook kan demonstreer in die ontwikkeling van idees, die verstaan van dinge, die neem van besluite en die oplos van probleme. 'n Belangrike klem is dus nie net die hantering of afhandeling van leerstof nie, maar die verwesenliking van uitkomstes en die toepassing van leer.

Uitkomsgebaseerde Onderwys (UBO) het veral twee soorte uitkomste geïdentifiseer, naamlik kritieke en spesifieke uitkomste. Eersgenoemde is die uitkomste wat op al die leerareas betrekking het. Daar is tans sewe kritieke uitkomste, deur die SAKO voorgestel met vyf bykomstige uitkomste wat ontwikkeling ondersteun.

Dié **kritieke uitkomste** lyk inhoudelik as volg:

1. Identifiseer en los probleme op wat reaksies weerspieël dat verantwoordelike besluite deur middel van kritiese en skeppende denke geneem is.
2. Werk effektief saam met ander as lid van 'n span, groep, organisasie of gemeenskap.
3. Organiseer die self op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse.
4. Versamel, analiseer, organiseer en evalueer inligting krities.
5. Kommunikeer doeltreffend deur visuele of wiskundige materiaal en/of taalvaardighede tydens mondelinge en/of skriftelike aanbieding te gebruik.
6. Gebruik wetenskap en tegnologie effektief en krities en toon sodoende 'n verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander.

7. Demonstreer begrip van die wêreld, as 'n stel verwante stelsels, deur te erken dat kontekste vir probleemoplossing nie in isolasie bestaan nie.

Om dan tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder, asook die ekonomiese en sosiale ontwikkeling van die breë gemeenskap by te dra, moet elke leerder die onderliggende bedoeling van die leerprogram duidelik begryp, naamlik:

1. Bepeinsing en verkenning van 'n verskeidenheid van strategieë ten einde meer effektief te leer.
2. Deelname as verantwoordelike burgers in die lewe aan plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskappe.
3. Kulturele en estetiese sensitiwiteit teenoor 'n verskeidenheid van sosiale kontekste.
4. Verkenning van opvoedkundige en loopbaangeleenthede.
5. Die ontwikkeling van entrepreneurskapvaardighede.

UBO het ook spesifieke uitkomst wat verwys na spesifieke vaardighede, kennis, houdinge en begrip, wat met 'n betrokke leerarea verbind word. 'n Voorbeeld van 'n enkele spesifieke uitkoms sou vanuit 'n menslik-sosiale wetenskaplike perspektief as volg kon lyk: Aktiewe deelname vir die bevordering van 'n regverdige demokratiese en billike gemeenskap.

Faassen (*Die Burger*, 22 Mei 1997: 15) bespreek die belangrike moontlikhede wat hierdie nuwe kurrikulum (Kurrikulum 2005) vir Suid-Afrikaanse Onderwys kan inhou met die deel van perspektiewe. Enkele voorbeelde hiervan is:

1. Die Uitkomstperspektief: *"Kurrikulum 2005 gaan uiteindelik om wat leerders aan die einde van die leerervaring kan doen."*

2. Die Integrasie van Onderwys- en Opleidingperspektief: *"Die kern van die saak is dat Onderwys en Opleiding nader aan mekaar moet beweeg."*
3. Die Dissipline-perspektief: *"Ons moet die kernkonsepte identifiseer van die dissiplines waarmee die leerders moet kan werk. Op die oomblik vereis ons sillabusse te veel irrelevante gegewens."*
4. Die Vaardigheidsperspektief: *"Ons moet meer erkenning gee aan wat mense kan doen en hoe hulle kennis kan toepas. Vaardighede tel vandag alles."*

Binne hierdie benadering (UBO) word vakke saamgegroepeer om leerareas te vorm. Dit behels dus 'n geïntegreerde benadering tot leer en spanonderrig om kennis en bronne saam te voeg. Dit is duidelik dat in hierdie transformasieproses ten opsigte van inhoud, die rol en plek van die leerder sowel as opvoeders en onderwysers, wegbeweeg vanuit 'n tradisionele raamwerk.

5.5.8 'n Demokratiese benadering tot didaktiese praktyke

Die ervaring en literatuur van die verlede het 'n wye verskeidenheid van didaktiese beginsels en onderrigmetodes beskryf. Sonder om op hierdie punt 'n waardering van bekende metodes te bespreek, kan samevattend gesê word dat die monoloog, lesing, verduideliking en vertelling as aanvaarbare en suksesvolle metodiek, tradisioneel deur die oorgrote meerderheid van opvoeders gebruik is. Hierdie metodes het ingesluit:

1. Die geloof dat inligting oorgedra kan word van die onderwyser na die leerder.

2. 'n Leerling in staat moet wees om inligting te kan herhaal wat dien as bewys dat die werk verstaan word.
3. Die geloof dat leer 'n onderwyser-gesentreerde aktiwiteit is, wat gebaseer is op die onderwyser se meerdere kennis.
4. Die geloof dat die onderwyser **alles weet** en die leerder **niks weet** nie. Onderwysers moet praat en leerders moet luister.

Hierteenoor vra ware demokrasie en 'n demokratiese leerkultuur dat onderrigstyle ook demokraties van aard sal wees. In teenstelling met die benadering dat kinders oorwegend luisteraars moes wees, word kinders aangemoedig om sinvolle gespreksgenote te word tydens die leerhandeling. Onderwysers word gesien as fasiliteerders, eerder as outoritêre instruksiegegewers. 'n Sterk klem word geplaas op die ontwikkeling van inisiatief en kritiese denke. Deur hierdie demokratiese onderrigstyle sinvol te hanteer, kan onderwysers daarin slaag om 'n demokratiese kultuur en denkwysie by leerders en studente te vestig. Deelname aan hierdie proses lei tot die bemagtiging van leerders.

5.5.9 Evaluering

Uitkomsgebaseerde onderwys vereis dat opvoeders belangrike aanpassings moet maak ten opsigte van evalueringsmetodes. Die klem val hier op 'n deurlopende proses van evaluering, gemik op baie duidelike uitkomst wat deur die leerder behaal en verwesenlik behoort te word. Leerders vorder dus omdat hulle bewys lewer van die verwerwing van betekenisvolle vaardighede. Op hierdie manier word krediete verwerf.

Bogenoemde benadering vorm 'n sterk kontras met memorisering, papegaaiwerk en 'n eksamenstelsel wat kritiese en kreatiewe denke en probleemoplossingsvaardighede by leerders geïnhibeer het. Evaluering geskied aan die hand van metodes, soos byvoorbeeld demonstrasies,

waarnemings, selfevaluerings, taakvoltooing, portuur-evaluering en navorsingsprojekte. Ter wille van deursigtigheid, sal leerders ook by die aanvang van leereenhede duidelik ingelig word omtrent verwagte ten opsigte van kennis, vaardighede, waardes en houdinge. Dit lei tot 'n duidelike beskrywing van die vlakke van vaardighede, prestasie, inligting en gedrag.

5.5.10 Slotopmerking

Hierdie afdeling het gefokus op 'n demokratiese benadering tot die kurrikulum en didaktiese praktyke.

Die blootstelling aan en betrokkenheid van leerders by die kurrikulum en inhoud behoort spesifieke uitkomste (ook vaardighede) tot gevolg te hê. Die navorser wil egter byvoeg dat blootstelling aan demokratiese praktyke en 'n demokratiese kultuur van handeling, naas die verwagte uitkomste, ook ander toevallige winste kan oplewer wat in die praktyk in die lewens van leerders realiseer. Apple (1990: 85) verwys in hierdie konteks na "*the hidden curriculum*" en voeg by: "*It is beginning to be clear that 'incidental learning' contributes more to the political socialization of a student than do, say, civics classes or other forms of deliberate teaching of specific orientations. Children are taught how to deal with and relate to ... by the patterns of interaction they are exposed to ...*" Dit is dus moontlik dat leerders op hierdie wyse toevallig en aanvullend geskool kan word in demokrasie sodat dit as leefwyse geïnternaliseer kan word.

5.6 'n Demokratiese kultuur binne die klaskamer

In 'n bespreking van die demokratiese kultuur binne die onderrig-leergebeure, soos wat dit binne 'n klaskamer ontvou, is verskillende komponente duidelik aanwesig. Die fisieke klaskamer met geriewe, die

leerders, onderwyser en ondersteuningsmateriaal, asook die klaskamerklimaat is waarneembaar. 'n Bespreking oor klaskamerbestuur as 'n middel tot die demokratisering van die onderrig-leergebeure, is nie hanteerbaar indien al hierdie komponente nie deeglik geweeg word nie. Die navorser sal hom egter in hierdie afdeling daarvan weerhou om 'n kritiese element, naamlik die rol van die onderwyser in die ontvouing van hierdie leergebeure te bespreek aangesien dit in die volgende hoofstuk (sien 6.4) aan die orde sal kom. Daar sal gepoog word om in hierdie afdeling meer klinies te kyk na die gebeure binne klaskamerverband, die bepaalde bestuurstyle wat oorweging verdien, duidelike strategieë wat aangewend kan word, asook die kernbelangrike klimaat wat binne die klaskamer heers.

5.6.1 Onderliggende beginsels

Gesien teen die agtergrond van die Witskrif op Onderwys en die realisering daarvan in die Onderwyswet, is dit duidelik die verantwoordelikheid, die taak en opdrag van onderwys om:

1. demokrasie, vryheid, gelykheid en geregtigheid te bevorder,
2. demokratiese waardes en fundamentele menseregte te bevorder, sowel as onafhanklike en kritiese denke aan te moedig deur middel van die kurrikulum, en
3. demokratiese bestuursbeginsels op alle vlakke van die onderwys sigbaar te maak (Kruger, 1995: 1).

Die navorser wil elke klaskamer binne 'n skool bestempel as belangrike opvoedkundige toerusting in die hand van demokrasie om juis bogenoemde beginsels na te streef. Hieruit is dit duidelik dat klaskamer-praktyk 'n groot bydrae kan lewer tot die vestiging en uitbouing van 'n demokratiese kultuur.

Daar is in hierdie navorsing by herhaling klem gelê op die feit dat demokrasie 'n lewenswyse is (sien 2.5), met onder andere beginsels van vryheid en gelykheid as belangrike hoekstene. Dit is ook waar dat die individuele en gemeenskapswaardes, as fundamentele betekenis van die demokrasie, daarin geleë is dat die mens deur middel van selfstandige denke met ander mense in die samelewing kan saamleef en werk, aldus Hartshorne (1990: 12). Kruger (1995: 2) merk ook op dat vryheid en gelykheid as twee fundamentele eienskappe van 'n demokratiese lewenswyse direk in verband gebring kan word met klaskamerbestuur en verduidelik as volg:

1. Vryheid

Vryheid dui op die verantwoordelikheid wat heenwys op die individu se vermoë om selfstandig te kan optree, sodat hy met verantwoordelikheid meer en meer op homself aangewese is vir die bepaling van die individu.

2. Gelykheid

Gelykheid dui op die erkenning van die menswaardigheid van elke mens en dié se reg om aan besluitnemingsprosesse te mag deelneem. Gelykheid impliseer ook die basiese reg en vryheid van die mens om as gelyke sy bydrae te mag lewer.

De Klerk (Steyn et al., 1997: 81) gaan akkoord met gelykheid as 'n belangrike beginsel in die demokrasie, maar verduidelik: "*... an educative relationship is not a relationship between equals. The inequality of the educator relationship is not one of human dignity, but one of knowledge, wisdom and skill between learner and teacher.*" Die implikasie is duidelik dat 'n opvoedkundige verhouding nie 'n verhouding tussen gelykes kan wees nie, aangesien die een persoon normaalweg oor meer kennis vaardigheid en

begrip beskik as die ander persoon. In die leergebeure is die onderwyser dus die meerdere en ontbreek dit die skolier of student juis aan voldoende kennis, wysheid en kundigheid. Om egter hierdie ongelykheid funksioneel te maak binne die onderrig-leergebeure, is dit belangrik dat 'n deelnemende of vennootskapsverhouding gevestig moet word, waarin die leerder 'n aktiewe deelnemer is. Juis hierdie feit het belangrike implikasies vir onderrigstrategieë en word in hierdie afdeling weldra bespreek.

Samevattend kan na vryheid verwys word as die leerling se moontlikheid om deur onderrig en leer 'n selfstandige mens te word en hierdie vryheidsgedagte in die klaskamer dui op die reg en verantwoordelikheid van die onderwyser en leerlinge om gehalte-onderrig en -leer te laat plaasvind. 'n Balans tussen vryheid en gelykheid, soos aangedui in bogenoemde verband, sou gesien kan word as 'n ideaal binne 'n ware demokratiese onderrig- en leersituasie.

5.6.2 Klaskamerbestuurstyle

Kruger (1995: 4) haal die woorde van Weber aan om hierdie siening van bestuurs- en onderrigtake van die onderwyser te beskryf: "*Classroom management is a complex set of behaviours the teacher uses to establish and maintain classroom conditions that will enable students to achieve their instructional objective efficiently - that will enable them to learn.*"

Elke onderwyser binne die klaskamer het 'n eiesoortige klaskamerbestuurstyl. Everard (1985: 5) stel dit so: "*...almost all principals of management do have very direct application to managing the classroom.*" Hieruit is dit duidelik dat die organisasie van die klaskamerbestuurstaak krities belangrik is en dat elke onderwyser duidelikheid in sy eie gemoed moet hê oor die bepaalde gerigtheid van sy handeling. Taak- en mensgerigte handeling ontvou binne 'n klaskamer en vind neerslag in

duidelik identifiseerbare klaskamerbestuur- en leierskapstyle, wat met die onderwyser se onderrigstyl verband hou. In 'n bespreking van klaskamerbestuur as middel tot die demokratisering van die onderrig-leergebeure, onderskei Kruger (1995: 5) drie bestuurstyle:

1. Die Behavioristiese Onderrigbenadering

Hierdie benadering word ook die outokratiese of onderwysergesentreerde benadering genoem en behels die volgende:

- * Dit beklemtoon die beheer wat die onderwyser oor die klaskamer-omgewing en gedrag van die leerling uitoefen.
- * Dit beskou die onderwyser as die ontwerper en bestuurder van die onderrigproses.
- * Hierdie benadering berus op 'n proses-produk-onderrig-paradigma.
- * Die meeste onderwysers gebruik hierdie bestuurstyl of onderrig-benadering.
- * Klem word gelê op die kwantiteit van onderrig, asook die tempo waarteen volgehou word.
- * Klasgroepwerk word bo individuele werk verkies.
- * Akademiese prestasie word bevorder deur 'n groot mate van onderwyserbetrokkenheid by die strukturering en oordra van lesinhoud.
- * Leerlingdeelname word tot die minimum beperk.
- * Taakgerigtheid word beklemtoon, terwyl die spontane en sinvolle deelname van leerlinge moontlik agterweë gelaat word.

2. Die Vryeteuel-bestuurstyl

Hierdie benadering word ook beskou as 'n kind-sentriese onderrig-benadering.

- * Dit beweeg weg van die saaklike na 'n meer menslike benadering tot onderrig.
- * Die leerling se kognitiewe en affektiewe vermoëns en sy wil tot selfaktualisering word geïnisieer.
- * Hy ontdek self kennis met die onderwyser in 'n ondersteunende rol.
- * Die doelwit is nie primêr kennisoordrag nie, maar om die leerling tot selfaktualisering en persoonlike egtheid te lei.
- * Ontdekkende leer staan sentraal.
- * Individuele onderrig word beklemtoon.
- * Leerlinge word as inherent goed beskou en word in die onderrig as vennote betrek.
- * Die klaskamer kenmerk 'n gees van selfontdekking, kreatiwiteit en individuele vryheid.

3. Die Demokratiese Bestuurstyl

Hierdie benadering word ook beskou as 'n interaktiewe onderrigbenadering. Die rol van die onderwyser is dié van 'n demokratiese leier van die onderrig-leergebeure. 'n Balans word geskep tussen taak- en mensgerigte aktiwiteite. Die leerling neem vrywillig en aktief aan die onderrig-leerhandelinge deel. Daar word sterk gefokus op die interaksie tussen onderwyser, leerling en leerstof.

Die onderwyser is nie slegs meester van sy vak nie, maak ook 'n kenner van leerders om hulle op 'n menswaardige wyse volgens vermoëns by die leerhandelinge te betrek. Deeglike kennis aangaande die wyse waarop

leerlinge leerstof interpreteer en leer, moet beskikbaar wees.

Gepaste differensiasievaardighede moet toegepas word om die aanbieding van die leerstof, klaswerktake en huiswerktake by die ontwikkelingsvlak van die leerlinge te laat aanpas.

Klaskamerbestuursvaardighede moet ten doel hê om 'n hoë mate van leerlingbelangstelling en -betrokkenheid te verseker.

In die soeke na die mees aanvaarbare bestuurstyl om die demokratisering van die onderrig- en leergebeure binne klaskamerverband te verseker, wil die navorser oordeel dat sinvolle leerderdeelname aan onderrig en leerhandelinge as 'n ideaal gesien moet word, ongeag watter onderrigbenadering 'n onderwyser ook al mag volg. 'n Outokratiese siening van die onderwyser se taak kan leerlingdeelname en interaksie negatief beïnvloed en kan geen demokratiese beginsels demonstreer nie. 'n Ordelyke organisasie-struktuur met klem op taakgerigtheid tesame met hartlike, vriendelike, positiewe interpersoonlike verhoudinge wat mensgerigtheid onderstreep, kan as ideaal beskou word en het 'n direkte impak op die gees en klimaat in 'n klaskamer. Op hierdie manier word leerders in staat gestel om hulle eie vermoëns ten beste te ontwikkel en is die klaskamer ook 'n ruimte waar selfopvoeding tot sy reg kan kom.

5.6.3 Klaskamerklimaat en demokrasie in die klaskamer

Kruger (1995: 9) plaas 'n baie sterk klem op die organisasiestruktuur en interpersoonlike verhoudinge wat onderskeidelik taakgerigtheid en mensgerigtheid aandui. Hy gebruik die insig van Evans (1991) om die rol en die funksie van die onderwyser hierin uit te spel: *"It is the teacher's role to establish and maintain a positive learning environment that has structure, expectations and consistent enforcement of those expectations. It is also*

necessary that the environment be warm and supportive, demonstrating the care and concern about children." Hierdie benadering stel die onderwyser dan juis in staat om deur middel van sy klaskamerbestuurstaak 'n onderrig-leersituasie te skep wat gekenmerk word deur 'n positiewe en demokratiese klimaat.

Die skep van 'n aangename gees of klimaat wat bevorderlik is vir leer, is 'n eis waaraan elke onderwyser gehoor behoort te gee. Dit is sy taak om al die bepalers van klaskamerklimaat te identifiseer en sinvol te manipuleer. Hierdie omvattende taak word gekenmerk deur 'n vervlegtheid van formele en informele aspekte van die klaskamer. 'n Demokratiese positiewe en leerbevorderlike klimaat word geskep waar die basiese beginsel van demokrasie, naamlik vryheid (taakgerigtheid - ter wille van effektiewe onderrig en leer) en gelykheid (mensgerigtheid ter wille van sinvolle deelname van leerlinge) in die klaskamer tot sy reg kan kom.

Klaskameratmosfeer en -klimaat skyn egter nie so eenvoudig definieerbaar te wees nie. De Klerk (Steyn et al., 1997: 86) stem saam en meld die volgende as 'n moontlike poging vir beskrywing: "*One description would be to state that it is the atmosphere created not only when democratic values are treated as more than mere academic matters, but also when democratic ideals are given concrete substance by the teacher who knows the fine art of acting both firmly and respectfully.*"

Die volgende kenmerke sou gelys kon word as bydraend tot 'n gesonde klimaat en atmosfeer binne 'n demokratiese klaskamer:

1. Leerders word gesien as waardige en verantwoordelike mense met die vermoë om te kan dink, kies en leer.

2. Leerders se latente potensiaal word besef, sowel as hulle vermoë om 'n bydrae te maak tot die welstand van die klaskamergemeenskap.
3. Die bestaan van wedersydse respek en positiewe agting vir die uniekheid van elke individu is belangrik. Dit beteken dat kinders nie onnodig met ander vergelyk behoort te word nie.
4. Die aanknoop van individuele gesprekke of besprekings, onderstreep die rol van mensgerigtheid binne die leerklimaat.
5. Dit beteken ook dat leerlinge sinvol bly groepbesprekings betrek behoort te word waar elkeen 'n bydrae tot 'n kollektiewe produk kan lewer.
6. Onderlinge hoflikheid en geleentheid tot deelname bevestig die erkenning waarop elke individuele leerder geregtig is.
7. Hieruit volg die wenslikheid om samewerking en spanwerk as 'n belangrike ideaal na te streef.
8. 'n Klemverskuiwing vanaf harde kompetisie tot warme samewerking en mededeelsaamheid, kan tot sukses bydra.
9. Kreatiwiteit, ondersteuning, buigsaamheid, "*sharing*" en eienaarskap word kenmerke van die klas as 'n didaktiese span.
10. 'n Demokratiese klas is 'n klas wat gereinig is van sarkasme, wrang smaak, bitsige opmerkings en beledigings.
11. Die klem val op die bevordering van selfrespek en eiewaarde, sodat selfvertroue gebou kan word.

12. Dit ondersteun sukses en geslaagdheid eerder as die onnodige klem op foute, onvermoë en negatiewe kritiek.
13. Motivering neem 'n sentrale plek en beloning vervang straf.
14. Verdraagsaamheid behoort te heers. Dit word omskryf as: "*unbiased, broadminded, impartial, objective, realistic, understanding, fair minded, enlightened, enlarged views*" (Lindhard en Dlamini, 1992: 132).

Die demokratiese klaskamer moet ook gesien word as 'n teelaarde vir demokratiese deugde en moet daarop ingestel wees om eg-kinderlike oortredings en onaanvaarbare gedrag te vermy. Die volgende dien as 'n kortlys van sulke teenstrydige gedrag: die vernedering van kinders, verkleinering, vandalisme en die beskadiging van eiendom. Hierteenoor moet demokratiese deugde soos vriendskap, omgee, deel van gevoelens, samesyn, hartlikheid en respek gekoester word.

5.6.4 Dissipline in die demokratiese klaskamer

Aansluitend by die vorige afdeling (sien 5.6.3) oor die klimaat en gees binne 'n demokratiese klaskamer, is dit belangrik om die onderwyser se posisie met betrekking tot gesag en die handhawing daarvan kortliks te bespreek.

Demokratiese handelswyses sluit nie manipulering, voorskriftelikheid, militarisme en rigiede dissiplinêre maatreëls in nie, maar verklank eerder 'n gees van vryheid, verantwoordelikheid en die ontwikkeling van selfdissipline.

De Klerk (Steyn et al., 1997: 82) vermeld dat die toets vir demokrasie in die klaskamer rondom dissipline gesetel is: "*...in the teacher allowing the*

learners as much freedom as they can manage. " Bystand en ondersteuning van die leerder moet geskied ter wille van ontluikende selfstandigheid en verantwoordelikheid. 'n Sterk outokratiese aanslag waar alle gesag en finale beheer deur die onderwyser toegeëien word, skep 'n wen-verloor-verhouding. Teregwyding en straf het in sulke omstandighede eerder 'n vernederende uitwerking en kan gevolg word deur vrees, angs, woede en koppigheid. In sulke gevalle sal leerders eerder gemotiveerd wees om reëls en voorskrifte, dus gesag, tot die uiterste te beproef. Die klem behoort dus eerder geplaas te word op ferm, billike en regverdige hantering van leerders sonder om 'n magstryd te ontketen. De Klerk (Steyn et al., 1997: 85) gebruik dié siening van Mackenzie (1996), wat duidelike grense van dissipline propageer wat binne die klaskamer behoort te heers. *"The democratic approach succeeds where others fail, because the process is co-operative, not adversarial. It focuses on thinking and learning. The teacher's job is to guide the learning process by providing clear limits, acceptable choices and instructive consequences that hold children accountable for their actions. No threats or detective work, no lecturing or cajoling. No flip-flopping back and forth. And no power struggles. The methods don't hurt. Children are simply provided with the information they need to make acceptable choices about their behaviour, then allowed to experience the consequences of those choices."*

Daar is altyd plek vir aanvaarbare gedrag binne 'n klaskamer. 'n Gespreks-onderwerp met leerders, met die oog op die sluiting van ooreenkomste ter wille van dissipline, kan groot sukses verseker. Die gevolge van onderhouding of verbreking van hierdie ooreenkomste behoort duidelik gekommunikeer te word, sodat geen twyfel oor aanvaarbare gedrag kan bestaan nie. Demokratiese klaskamers moet dus nie oordadig aangebied word as 'n ruimte vir die onderhouding van talle reëls en beperkings nie, maar moet leerlinge eerder uitnoui om gestalte te gee aan aanvaarbare gedrag deur selfonderhouding en dus selfdissipline. Op hierdie manier word

selfopvoedingsmoontlikhede geskep.

Beckman (1995: 8) bespreek "*Corporal punishment*", gesien teen die agtergrond van 'n demokratiese gees binne die Grondwet, en maak die volgende aanbeveling: "*School discipline will have to undergo a paradigm shift and educators will have to review their search for other effective means by which to discipline the children they teach.*" Hierdie uitdaging lê dus voor die deur van elke onderwyser wat binne 'n demokratiese klaskamer gestalte wil gee aan ordelikheid en dissipline, ten spyte van die strewe na vryheid en ongeïnhibeerde deelname van leerders aan die leerproses.

Verskeie alternatiewe onderrig- en evalueringsmetodes verdien ook om vermeld te word. Die navorser is egter van mening dat 'n bespreking van hierdie fasette reeds in die afdeling rondom die kurrikulum (sien 5.5) en die hantering daarvan, gedoen is.

Ten slotte: 'n Demokrasie kultuur binne die skool, die kurrikulum en die klaskamer het ten doel om betrokkenes aan te spreek. Die goue draad wat in hierdie besprekings altyd onsigbaar, maar tog met verskuilde duidelikheid na vore kom, is dat elke individu se wording (selfopvoeding) 'n groter werklikheid sal word. 'n Demokratiese benadering tot hierdie verskeidenheid van aktiwiteite van onderwysers en leerder kan nie onaangeraak verbygaan nie. Elkeen behoort in eie reg hieruit spesifieke toerusting te ontvang, om as 'n meer volledige mens gestalte te gee aan die opvoedings- en onderrigleergebeure, sowel as aan elkeen se selfopvoeding.

HOOFSTUK 6

ROLSPELERS BINNE DIE SKOOLMILIEU

Hierdie hoofstuk fokus op die plek van verskillende rolspelers in die vestiging van 'n demokratiese kultuur in die skoolmilieu. Rolspelers soos die ouergemeenskap, skoolhoof, leierstrukture, onderwysers en selfs leerlinge is daaglik direk of indirek betrokke by die skool ter wille van die taak van die skool. Ooreenkomstig die titel van die navorsing, wil hierdie hoofstuk fokus op:

1. die plek wat elkeen van genoemde rolspelers inneem binne die skoolmilieu,
2. die bydrae wat elke rolspeler kan maak tot die vestiging van 'n demokratiese kultuur binne die skool, en
3. die geleenthede vir die realisering van selfopvoeding wat die demokratiese kultuur aan rolspelers bied.

Hoewel reeds verwys is na die demokratiese kultuur binne die plaaslike gemeenskap (sien 5.2), wil hierdie afdeling die klem laat val op die gemeenskap as rolspeler binne die skoolmilieu.

6.1 Die rol van die gemeenskap

6.1.1 Vennootskaplikheid binne die enger gemeenskap

Achilles (1994: 41) maak 'n veelseggende opmerking, nl.: "*The school is a microcosmos of the society it serves ...*" Hiermee wil hy die aandag fokus op die middelpunt wat 'n skool binne die gemeenskap inneem, maar ook terselfdertyd 'n aanduiding gee van die gemeenskap se eiesoortige

samestelling, behoeftes en handelswyses wat in die skool as instansie voltrek word. Skool kan nooit los gesien word van die enger gemeenskap waaraan dit deel het nie. Ook die teenoorgestelde is waar. Gusfield, (1975), in Crow (1994: 42) suggereer dat 'n gemeenskap veral twee besondere kenmerke het. Hy vermeld dat in plaas van om na die gemeenskap te verwys as 'n gevestigde sosiale groep, die gemeenskap wel beskryf kan word as "... *an arena in which people act to achieve purpose*". Hiermee impliseer hy dat die gemeenskap as 'n proses beskou moet word waardeur perspektiewe en belange gedebatteer, gedeel en behandel word. Sy tweede perspektief dui op die vloeibaarheid en buigsame karakter van 'n gemeenskap "... *thus, their boundaries expand and contract depending on what is at stake*." Die implikasie is dat ouers die rol as sentrale figure ten opsigte van bepaalde sake kan inneem, terwyl hulle ander kere op die periferie figureer.

6.1.2 Verskeidenheid binne die gemeenskap

'n Demokratiese bestel behoort rekening te hou met die uiteenlopendheid sowel as die diversiteit van mense, hulle agtergronde en oortuigings. In plaas daarvan om diversiteit as 'n euwel te vermy of daardeur gemanipuleer te word tot konsensus, is dit belangrik dat skoolleiers wat erns maak met die ontwikkeling van skool- en gemeenskapsverhouding, eerder aan diversiteit moet dink as 'n integrale deel van die gemeenskap. ✓

Wanneer verskille in samestelling en persepsies van rolle binne die gemeenskap bestaan, moet dit nie gesien word as teenstrydighede nie, maar word dit juis deel van die gemeenskap. Hierdeur word konflik en stryd funksioneel in die daarstelling van doelwitte vir 'n spesifieke skool. Deur na die gemeenskap te verwys as 'n buigsame en veranderbare omgewing, word dit moontlik om 'n wye verskeidenheid van belange in die skool te dien. Die skool- of ouergemeenskap is daarom nie 'n geslote enklave van homogene

belangstellings nie, maar as 'n gemeenskap reik die gemeenskap uit en hanteer sake van gemeenskaplike belang.

Die onderskeiding tussen die gemeenskap as **struktuur**, en die gemeenskap as **vennoot**, moet deurgaans in gedagte gehou word. Du Plessis (1993: 74) is van mening die opvoedingsvennootskap verteenwoordig: *"... die gesamentlike aktiwiteit deur verskillende deelnemende instansies met die doel om die gehalte van opvoeding wat verskaf word, te verbeter. Die deelnemende lede lewer elkeen 'n bydrae volgens unieke aard en vermoë. Deur die dinamiese samewerking van al die vennote sal die opvoedingsaktiwiteit in 'n geslaagde vennootskapspraktyk sodanig verbeter dat die gesamentlike eindresultaat beter is as die somtotaal van die lede se afsonderlike bydraes. Elke onderwysvennoot verdien sy status as vennoot op grond van die besondere bydrae wat hy lewer ter bereiking van die opvoedingsdoelstellings."* Die navorser wil saamstem met die siening van Du Plessis, in Steyn et al. (1997: 55), as hy na die ouergemeenskap verwys: *"In a truly democratic society there are no unimportant people."*

Daar bestaan verskillende **strategieë** om diversiteit konstruktief te benut ter wille van die vestiging van 'n demokratiese kultuur:

1. *"Instead of muffling conflict and diversity, administrators must find ways to mediate them"* (Crow, 1994: 44). Dit kan gedoen word deur kanale en prosedures te skep waarlangs verskillende gesigspunte gelug kan word, ter wille van samewerking en ook verandering.
2. Die erkenning van individualisme en die verrekening van die belangrikheid daarvan binne die skoolgemeenskapskonteks. Dit word as die taak van die skoolhoof gesien, nl.: *"One of the major responsibilities for the administrator is to be sensitive to interests that are not being heard by others and to mediate the discussion of values"*

and viewpoints so that all perspectives have an opportunity to be heard," aldus Crow (1994: 44). Dieselfde skrywer gaan voort: "Closing off community boundaries risks leaving out voices that need to be heard, not only for democratic principals, but for the usefulness in arriving at solutions that would be ignored if their voices should not be heard." Om dan suksesvolle skoolgemeenskapsverhoudinge te verseker ter wille van effektiwiteit en die nastrewing van 'n demokrasie-ideaal, moet diversiteit erken, aangemoedig en beskerm word. "This diversity is not only possible, but necessary for the kind of community that is democratic" (Crow, 1994: 45).

Wanneer die rol van die ouergemeenskap in die vestiging van 'n demokratiese kultuur binne die skoolmilieu beskou word, moet aanvaar word dat die gemeenskap, en veral die ouergemeenskap, belangrike en gelykwaardige vennote is. Om hierdie rede beskryf Calabrese (1994(a): 4) die betrokkenheid van die ouergemeenskap deur te verklaar: *"We need people committed to each other in solidarity; people bound to each other who are willing to experience the bumpy ride of diversity, the pain of debate, and the struggle to learn to live together in society open to differences."*

Calabrese (1994(a): 4) verduidelik die volgende beginsels wanneer die konsep van demokrasie in **gemeenskapsverband** beskou word:

1. *"Democracy is a group of free people who choose their own destiny."*
2. *"Democracy is an inclusive community" - wat beteken dat mense aangemoedig word om deel te wees van die proses. Inklusiwiteit beteken dat ras, geslag, oortuiging en sosio-ekonomiese status nie uitgesluit word nie. "It makes people feel that they count."*

3. *"A democratic society is a society where each person feels responsibility to self and to others."*
4. *"Democracy promotes this cause and debate in a civil environment."*

6.1.3 Gemeenskaps- en ouerregte

Wanneer die rol van ouergemeenskappe bespreek word, is dit belangrik om as vertrekpunt te let op die statutêre mag en inspraak wat deur wetgewing aan ouers gegee word. Tarrow (1987: 158) vermeld die bestaan van wetgewing in bv. die Filippyne, wanneer hy die volgende uittreksel uit hulle Grondwet aanhaal: *"The natural right and duty of parents in the rearing of the youth ... shall receive the aid and support of the government."* Verder ook: *"Parents who have children enrolled in such schools have the right to organise themselves to discuss matters related to the total school program ..."*

Ook in Suid-Afrika maak die Wet op Onderwysaangeleenthede (Wet nr. 70 van 1988), asook die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet nr. 84 van 1996) voorsiening vir die magte en verantwoordelikhede van 'n statutêre ouerliggaam. Hierdie verkose verteenwoordigers van die ouergemeenskap se taak en terrein, word duidelik uitgespel en word geformuleer in bevoegdhede, werksaamhede en pligte van 'n beheerliggaam.

'n Gesonde verhouding tussen 'n skool en die ouergemeenskap hou dus groot voordele in. Harris (1976: 169) noem dat die ouergemeenskap vir sy skoolhoof 'n bron van positiewe beïnvloeding kan wees. Gereelde skakeling tussen die skool en die ouerhuis op formele en informele wyse asook deur gemeenskapstrukture, kan tot positiewe verhoudingstigting lei. Partington (1993: 2) beklemtoon die positiewe uitwerking van betrokkenheid in die

volgende woorde: "... with parents using their special knowledge and relationship to compliment the work of schools."

Ouerbetrokkenheid verskil van gemeenskap tot gemeenskap. Vlok (1990: 52) noem dat ouer/skool-verhoudinge en ouerbetrokkenheid in sosio-ekonomiese agtergeblewe gemeenskappe, groter probleme as die skole in middel- en hoërklas-gemeenskappe ervaar. Volgens Heyl (1988: 58) bestaan die moontlikheid dat by gemeenskappe met agterstande, ouers swak ingelig is oor hulle taak, rol en funksie met betrekking tot die skoolonderwys van hulle kind. Hierdie ouers is dikwels ook nie bewus van die aard en omvang van gebeure in die skole nie.

Uit terugvoering (sien informele vraelys, Bylae A) wat ontvang is van skoolhoofde oor ouerregte, word dit gesien as 'n meganisme om ouers te begelei om hulle verpligting en verantwoordelikheid teenoor hul kinders na te kom. Die mening word ook gehuldig dat die ouer die reg tot inspraak het om die beste onderrig en opvoeding vir sy kind daar te stel. Hierby word die reg tot inspraak in die samestelling van die kurrikulum, vakkeuses, buitemuurse beleid, godsdienstbeleid, aanstelling van personeel, ens. ingesluit.

Daar word dus via amptelike kanale alle moontlike weë geskep vir ouers om betrokke te raak by onderwyssake van die dag. Weiler (1983), soos aangehaal deur Heyl (1988: 58), vermeld dat ouers 'n besliste politieke invloed kan uitoefen op die regering, indien daar strukture vir ouerinspraak bestaan. Vir die staat is dit voordelig om sy beleid tot uitvoering te bring, veral deur die betrokkenheid van die ouer, sodat die geloofwaardigheid van die staat by kiesers bevorder kan word.

6.1.4 Gemeenskapsdiens aan die skool

Goss (1994(a): 6) verduidelik die sukses van 'n sogenaamde "OUTREACH"-program: die doel daarvan is om die wedersydse betrokkenheid tussen skool en gemeenskap te stimuleer. Verskeie doelwitte is gestel aan deelnemers en behels kortliks die volgende:

- "1. *Identify avenues of service to others in the community.*
2. *Interact with the people responsible for that organisation or institution,*
3. *Integrate their learning in school with what goes on in the community.*
4. *Develop perseverance, commitment, co-operation and self-confidence.*
5. *Enjoy themselves and find a sense of fulfilment through this encounter and experience."*

Dieselfde skrywer (Goss, 1994(b): 4) meld ook die konsep van "Catching a vision", waardeur 'n gestelde ideaal vir die skool en die gemeenskap op 'n kreatiewe en kollektiewe wyse geformuleer word. Hy deel enkele aspekte van so 'n visie op die volgende wyse:

- "1. *To examine our approach to the different cultures within and outside this school, to recognise, understand and dignify each one as so to enrich one and all;*
2. *To identify the core values at the heart of our vision and mission and which provide the basis of our shared covenant which drives and motivates what we do here;*
3. *To comprehend, teach and, wherever possible within a school to live, to practice democracy and human rights and develop in others the leadership, which gives expression to these concepts;*

4. *To explore and engaged in mutual beneficially ... partnerships."*

Deur toegewyd aan 'n gemeenskaps- en skoolvennootskaplikheid te werk, hou groot voordele vir die skool, sowel as die gemeenskap, in. Gibbon (1994: 4) vat hierdie voordeel saam: *"The school gains financial, management and technological support, access to wider resources, the input of realistic needs and opportunities in the wider community and curriculum which is relevant to contemporary society. A host of benefits accrue to pupils in terms of career path, adjustment to the world of work and the skills needed to function effectively in post-school experience"* (Gibbon, 1994: 4).

6.1.4 Die skool se verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap

Die geslaagdheid van gemeenskaps- en skoolverhoudinge vereis toewyding, betrokkenheid en insette van albei partye. Talle mooi ideale wat strewe na verwesenliking kan gestel word. Geen sukses sal egter gewaarborg of as produk ervaar kan word, mits die skool nie:

1. sensitief is vir die werklike persepsies van ouers nie; en
2. 'n struktuur skep waarbinne persepsies kan realiseer nie.

Dit is krities belangrik dat effektiewe kanale vir kommunikasie as voorvereiste gesien moet word vir 'n sterk vennootskaplikheid tussen die skool en ouers. Kommunikasie motiveer die gees van vennootskaplikheid en samewerking ter wille van die verbetering van die skool. Dit demonstreer ook openheid en deursigtigheid. Goss (1994(b): 8) stel selfs vraelyste aan ouers voor om die ware gevoel en persepsies te kan peil, sodat geskikte strategieë van verandering ontwerp kan word.

Om hierdie insette te verreken, moet die skool streef om, in die terme van Peters en Waterman (1992) soos aangehaal deur Achilles (1994: 17) 'n

gesindheid te openbaar, wat beskryf kan word as "*close to the customer*", "*stick to the knitting*," en "*simultaneous loose-tight coupling*". Dit is die taak van die skool en sy beheerstukture om te verseker dat die skool 'n gees van "*a responsive, service oriented place*" verklank. Hy voeg verder by dat die wense en menings/persepsies van "*the people*" versoen moet word met die kennis en gegewens van "*the experts*". Hierdeur kan 'n onderskeid getref word tussen wat as wenslik en as nuttig beskou kan word.

Om bogenoemde praktyk te realiseer, behoort die skool dit te oorweeg om magsgeoriënteerde burokratiese strukture aan te pas tot 'n breër diens-en-inspraak-gestruktureerde bedryfstelsel, waar die kliënte op 'n eerste vlak die nodige inset en erkenning vir inset sal kry.

6.1.6 Die ouerhuis en gesinstrukture

Geen bespreking waar die gemeenskap en die skool as opvoedingsvennote beskou word, kan gebalanseerd wees sonder 'n besinning oor die gesin en gesinstrukture nie. Waar Suid-Afrika tans in 'n nuwe orde leef, is daar dikwels min tekens van 'n ware demokrasie as gesindheid en lewenswyse sigbaar. Die opvoeding van kinders kan nie slegs onder die verantwoordelikheid van die skool geplaas word nie. Die ouerhuis kan nooit aan sy verantwoordelikheid vir die primêre opvoeding van die kind ontkom nie. Hiervoor het die ouerhuis belangrike vennote, soos die skool en die gemeenskap nodig. Entwistle (1971: 101) maak die opmerking dat ouers bepaalde invloede uitoefen op kinders se oortuigings. Hy waarsku dat hierdie invloed nie altyd as 'n rasionele en intellektuele beïnvloeding gesien kan word nie; dit word veel eerder deur 'n affektiewe bemoeienis gekleur. Hoewel hierdie opmerking kan dui op 'n onmag van die ouer, kan die plek van die ouerhuis nooit gering geskat word nie. Skoolonderwys bied rasionalisering, intellektualisering en objektivering aan tot die kind se mondering, aldus Trümpelmann (1986: 90). De Klerk se siening in Steyn

(1997(b): 133), som bogenoemde korrek op met die volgende uitspraak:
"The parenting style of primary educators has a direct bearing on the situation in the school. The atmosphere and culture of home and school should complement each other."

'n Demokratiese leefwyse word nie geneties oorgedra nie, maar is 'n aangeleerde gedragsvorm. Die gesin word dan as 'n waardevolle en toegeruste akker beskou, wanneer ouers demokratiese beginsels en handelinge aan kinders voorleef.

Binne normale ouerhuise word verskillende tipes gesinne en gesinsleuens aangetref. Die navorser wil in hierdie geval kortliks fokus op die kenmerke en gesindhede wat binne die demokratiese gesinstruktuur en -samestelling gehuldig kan word.

1. Die opvoedkundige verhouding tussen ouers en kinders, hoewel een van ongelykes, is duidelik 'n demokratiese verhouding, aangesien albei partye betrokke is en deel het aan die opvoedkundige handeling.
2. Kinders word aangemoedig en toegelaat om hulle eie opinies te ontwikkel en uit te spreek.
3. Dit word gekenmerk deur aktiewe kommunikasie en deelname. Kinders se sienings word gerespekteer en as van waarde geag.
4. Indiividualiteit en onafhanklikheid word aangemoedig, omdat die uniekheid van elke kind erken word.
5. In 'n demokratiese familie het beide ouers en kinders bepaalde regte.

6. Billike riglyne vir gedrag word duidelik deur ouers gestel en aan kinders as noodsaaklike handelswyses verduidelik.
7. 'n Klimaat van warmte, egtheid, buigsaamheid en betrokkenheid heers in die huis.
8. Daar is 'n balans tussen vryheid en verantwoordelikheid. Ouers behoort hul kinders goed genoeg te ken om die balans te kan vestig.
9. Besluitneming word aanvanklik namens 'n kind gedoen, maar word mettertyd aan die kind se goeie oordeel, op grond van groei en ontwikkeling, oorgelaat. Sodoende word selfstandige keuses met verantwoordelikheid deur kinders gemaak en kry hulle geleentheid tot selfopvoeding.
10. Bevoorregting bo ander vind nie plaas in 'n demokratiese huisgesin nie en elke kind kan verseker wees van ouerlike voorkeur, aldus De Klerk in Steyn et al. (1997: 140).

Ouerskap wat daarin slaag om bogenoemde waardes en handeling by kinders te vestig, sal die vreugde van hulle insette en energie in die opvoeding van hulle kinders beleef. Namate kinders, gesteun deur die begeleiding van die ouer, opgroei, versterk hulle eie toerusting en vaardigheid om die eise van die moderne lewe te kan hanteer. In hierdie proses word ouerhulp en ondersteuning geleidelik oorbodig. 'n On-demokratiese opvoedingsmilieu sal kinders toenemend afhanklik hou en verantwoordelike besluitneming inhibeer. Daarteenoor verseker 'n demokratiese opvoedingsonderbou die ontwikkeling van 'n onafhanklike en verantwoordelike burger, sodat selfopvoeding kan realiseer.

6.1.7 Suksesvolle ouergemeenskap en skoolverhoudinge

Gesien teen die agtergrond van die omvang, taak en eis van skool, kan ouervennootskaplikheid nooit genoeg beklemtoon word nie. Elke bydrae wat gemaak word om die menslike en ander hulpbronne van 'n skool te versterk, dra by tot die skool se kapasiteit om in die behoeftes van kinders te voorsien. Taylor (1994: 6) beskryf die karaktertrekke van suksesvolle ouergemeenskapsbetrokkenheid as volg:

1. Daar is geen oorskryding tussen die grense van die professionele rol en verantwoordelikheid van die onderwyser, teenoor die helpende en ondersteunende rol van die ouer nie.
2. Bystand deur ouers help onderwysers om die kwaliteit van hulle diens te verbeter.
3. Goeie begrip van die onderskeie vennote se rolle en funksies is 'n voorvereiste.
4. Deeglike beplanning en duidelike kommunikasie moet elke gesamentlike handeling en poging voorafgaan.
5. Inligting rakende kinders word met die grootste omsigtigheid en vertroulikheid hanteer.
6. Die professionele personeel van die skool staan in 'n leierskapsrol in enige beplande handeling, wat in samewerking met ouers geskied. Eersgenoemde behou en dra altyd die verantwoordelikheid.

7. Die oorkoepelende leierskap van die skoolhoof is krities belangrik en moet gekenmerk word deur 'n bewys van vertroue en waardering vir die motivering van ouers.
8. Die bestaan van suksesvolle ouervennootskaplikheid openbaar 'n opvoedingstrewe wat volkome integreerbaar is met die professionele strewe van die opvoederkorps verbonde aan 'n spesifieke skool.

Die speelveld vir ouerbetrokkenheid en gemeenskapsdiens is geweldig groot en sal in 'n moderne onderwysrealiteit steeds breër ontgin moet word. Naas die gewone betrokkenheid by komitees, funksies, geldinsamelings en ander derglike take, behoort ouers in 'n nuwe bestel ook met oorleg betrokke te raak by die aanbieding en ondersteuning van byvoorbeeld tegnologie, ouerbegeleiding, verryking, buitemuurse aktiwiteite en klaskamer- en onderwyserbystand. Op hierdie manier word demokratiese ideale verwesenlik en word 'n wen-wen-situasie geskep vir die ouergemeenskap sowel as vir die skool.

Dit is onteenseglik waar dat die gesamentlike invloed en krag van 'n gemeenskap voordeel vir elke kind en onderwyser kan inhou. Hierdie voordeel stel onderwysers in staat om hulle taak sinvol en met groot oorgawe uit te voer. Dit verseker ook vir kinders ideale omstandighede om hulle eie potensiaal te ontwikkel. Onder omstandighede waar gunstige skool- en gemeenskapsverhoudinge heers, sal elke betrokke ten beste kan funksioneer. Dit verskaf die nodige motivering en voorsien die geleentheid om elke eie self ten beste te ontgin en aan te wend. Selfopvoeding kan gevolglik realiseer en dien as stukrag vir die strewe na groter selfverwesenliking.

6.2 Die rol van die skoolhoof

6.2.1 Algemene oriëntering

Die rol en funksie van die skoolhoof in 'n moderne omgewing is veeleisend en uitdagend. 'n Onnoembare omvang van navorsing is reeds deur die jare oor die rol van die skoolhoof binne die skoolmilieu gedoen. Die navorser kan nie in die beperkte omvang van 'n afdeling aan die taak en funksie van die skoolhoof reg laat geskied nie, en fokus daarom spesifiek op die rol van die skoolhoof binne die skoolmilieu ter vestiging van 'n demokratiese kultuur.

(**Opmerking:** "Skoolhoof" verwys in hierdie afdeling na die persoon wat die skoolhoofpos beklee - ongeag die geslag, of verwysing na die geslag [hy/sy], wat gebruik mag word.)

Sergiovanni et al. (1987: 51) beskryf die belangrikheid van die rol van die skoolhoof as: "... *the most important and influential individual in his school ... it is his leadership that sets the tone of the school, the climate for learning, the level of professionalism and morale of teachers and the degree of concern for what students may or may not become ... one can always point to the principal's leadership as the key to success.*"

6.2.2 Die skoolhoof se andragogiese plig

Skoolhoofde staan nie slegs in **beheer** van 'n skool, ter wille van die bestuur en beheer van 'n inrigting nie. Beplanning, besluitneming, evaluering en motivering is slegs enkele aspekte van die skoolhoof se rol wat daaglik uitgevoer word. In hierdie verband tree hy op in 'n bepaalde verhouding tot die gemeenskap, die onderwyspersoneel en kinders. Ook die beklemtoning van die skoolhoof se rol as onderrigleier, is 'n voorbeeld van bepaalde

funksies wat uitgelig kan word as kritiese terreine van skoolhoofbetrokkenheid.

Dit moet hier duidelik gestel word dat binne die skoolmilieu dit nie slegs kinders is wat op pad is nie, maar dat die groei en ontwikkeling van volwassenes eweneens 'n belangrike appèl tot die skoolhoof rig. Daar skyn tog volgens Knowles (1973), soos aangehaal deur Roelofse (1990: 14), besliste aannames oor die verskille tussen volwassenes en kinders te wees. Kinders beskik oor 'n selfkonsep wat afhanklik is van ontwikkeling. Hulle besit geringe of min lewenservaring en beskik oor 'n biologiese gereedheid ooreenkomstig 'n bepaalde ouderdom. Hulle tydsperspektief is toekomsgerig. By volwassenes is die selfkonsep meer gevestig en toenemend selfrigtinggewend. Hulle beskik oor 'n ryker hulpbron vir leer en 'n gereedheidsvlak wat ooreenstem met dié van volwassenheid, sowel as 'n tydsperspektief wat onmiddellike toepassing vereis. Pedagogies is **groei en opvoeding** kernbegrippe, terwyl andragogiese **vorming, ontwikkeling en aktualisering** duidelik as behoeftes bestaan. Hierdie aangesprokenheid eis dat die skoolhoof in sy dagtaak hieraan moet voldoen om sukses in sy wese en amp te verseker.

Die vlak van die skoolhoof se eie kundigheid, volwassenheid en paraatheid is nooit 'n vaste gegewe nie. Hy word steeds ryper namate verskillende invloede en ervarings op hom inwerk. Hierdie persoon se eie wording word daaglik gevoed. Hierdie verrykingsproses is dikwels ook 'n groot behoefte by die skoolleier om hom beter vir sy taak te bekwaam. Naas die selfwordingsverantwoordelikheid van die skoolhoof, spreek die wording van ander hom ook sterk aan. Dit is nie net die eis van die pedagogiese (in terme van kinderbegeleiding) wat in die skool belangrik is nie. Die skoolhoof se andragogiese verantwoordelikheid (begeleiding van ander volwassene-onderwysers en ouers) neem normaalweg die grootste deel van sy dagtaak

op. Hierdie taak om die selfvorming, -wording en -opvoeding van ander te verseker, kan die skoolhoof nooit ontglip nie.

6.2.3 Die skoolhoof en beïnvloedingsfaktore

Spies (1994: ix en x) vermeld dat interne en eksterne faktore die skoolhoof direk beïnvloed in die gedrag wat hy openbaar. Interne beïnvloedingsfaktore sluit die skoolhoof se persepsie van homself, andere, waardes en oortuigings, sukses en behoeftes in. Hierteenoor bestaan 'n magdom van eksterne beïnvloedingsfaktore, wat onder andere insluit onderwysbeleid, arbeidswetgewing, departementele bepalings en gemeenskapsbehoefte. Hierdie faktore beïnvloed die hoof se beoordeling van verskeie sake wat uitloop op sy bepaalde gedragshandeling.

Dit kan duidelik gestel word dat die skoolhoof as persoon 'n beduidende invloed het op wat andere dink en ervaar, asook in terme van gedrag. Die skoolhoof se persepsie van sy eie vaardigheid, kundigheid en eienskappe beïnvloed sy vermoë om as veranderingsagent te funksioneer. Wanneer hy andere se gedrag as onveranderlik sien, tree hy in sy benadering tot so 'n persoon daarvolgens op. Dit bly die taak van die skoolhoof om binne die bestuurs- en leierkonteks waarin hy staan, aandag te gee aan die noodsaaklikheid van verandering van menslike gedrag, hetsy kind of volwassene, om gestelde doelwitte te bereik. Hierdie bemoeienis behoort altyd die begeleiding ter wille van selfbegeleiding voor oë te hou, aangesien geen kind of volwassene in die skoolkonteks, in terme van sy loopbaan en bestaan, "gearriveer" het nie.

6.2.4 'n Demokratiese raamwerk vir bestuur deur skoolhoofde

Tradisioneel is skole deur onderwysowerhede en hoofde met 'n minimale inset van ander betrokkenes bestuur. Volgens die oortuiging van Van der

Westhuizen en Theron (1994: 70) word beklemtoon dat: "*Top management lost touch with the people in the organisation.*"

Die algemene tendens in baie ontwikkelde lande is dat desentralisasie van skoolbestuur reeds as praktyk plaasvind. Desentralisasie en bemagtiging skyn belangrike konsepte in aksie te wees en kan as voorwaarde gesien word vir hervormings- en demokratiseringspogings.

6.2.4.1 Bemagtiging

Herman en Herman (1993: 263) bespreek bemagtiging as die fundamentele oordrag van gesag en word sigbaar in 'n verskeidenheid van aksies. Die proses waardeur bv. onderwysers toegelaat word om besluite aangaande toegewysde take te neem, hul betrokkenheid in die skepping van wyses waarop 'n produktiewe en tevrede werkomgewing gehandhaaf word en hul betrokkenheid in daaglikse probleemoplossing en besluitneming, dien as enkele voorbeelde. Hierdeur kry onderwysers se selfopvoeding geleentheid vir ontplooiing en behoort bemagtiging gesien te word as instrument om juis persoonlike vorming te verseker.

Bemagtiging sou beskryf kon word as addisionele en 'n nie-tradisionele besluitnemingsmag wat gegee word aan persone of groepe, wat nie voorheen die gesag gehad het om besluite te neem nie. Blanchard et al. (1992: 85) omskryf die proses van bemagtiging as: "*... gradually turning over the responsibility for direction and support to the group.*" Volschenck (1995: 149) voeg hierby dat dit 'n gekontroleerde proses is waarin 'n groep se afhanklikheid van 'n leier oorgaan na onafhanklikheid en die eksterne beheer oor die groep verander na beheer deur die groep self. Carl (1994: 3) verduidelik bemagtiging as: "*... die proses van ontwikkeling en groei waardeur 'n persoon gaan wat hom/haar in staat stel om selfstandige besluite te neem en outonoom op te tree om 'n bydrae tot die ontwikkeling*

van hul bepaalde omgewing te kan lewer ... die ontwikkeling van toepaslike vaardighede, houdings en kennis binne 'n positiewe en demokratiese klimaat." Hierdie siening bevat elemente van dít wat die wese van selfopvoeding wil beklemtoon, nl. outonomieit, selfstandigheid en selfontwikkeling.

In 'n demokratiese milieu is dit nodig dat die skoolhoof verskeie mense en strukture bemagtig om 'n sinvolle bydrae tot die stelsel en terselfdertyd die ontwikkeling van die eie self te maak. Die navorser oordeel dit in hierdie stadium nie nodig om te let op belangrike bestuursbeginsels wat onderliggend tot bemagtiging bestaan nie, maar volstaan by enkele **redes vir bemagtiging** van mense, nl.:

1. Bemagtiging van mense lei tot demokratiese bestuurspraktyke. Waar skoolhoofde dan belangrike tyd spandeer aan burokratiese verpligtinge en bestuursroetinetake, kan van onderwysers verwag word om bepaalde besluite te neem. Waar die geleentheid tot inspraak bestaan, kom nuwe idees en innoverende voorstelle na vore. Kreatiwiteit word hierdeur gestimuleer.
2. Bemagtiging gee aan die gemeenskap die boodskap dat onderwysers as professionele persone gerespekteer en as waardig beskou behoort te word. Vergotin (1994), soos aangehaal deur G.M. Steyn (1995: 6), voeg hierby: *"By earning the title 'professional' and earning the respect of our people, teachers can help to assure a good future for our country as it stuggles through the painful birth of democracy."* Bemagtiging gee aan onderwysers seggenskap oor hul werksomstandighede, stel hulle in staat om probleme te identifiseer wat met onderrig te make het en bied die geleentheid om geskikte oplossings te ontwerp.

3. "*Bemagtiging verteenwoordig demokrasie in aksie.*" Hierdie veelseggende opmerking word deur G.M. Steyn (1995: 7) aangehaal en verduidelik dat ongeag wat die uitkoms is, bemagtiging aan diegene wat deur die besluite geraak word, seggenskap in besluitneming gee. Hy voeg by: "*Dit is intrinsiek regverdig en gee aan die leerlinge 'n model wat demokrasie in praktyk beteken*" G.M. Steyn (1995: 7).
4. Bemagtiging motiveer mense om eienaarskap te aanvaar vir besluite wat geneem word.
5. Met bemagtiging ontwaak die individuele en kollektiewe potensiaal van mense binne die skoolstruktuur. Sodoende kom die beste in elke persoon na vore en word hy gemotiveer om met inisiatief die beste poging in elke handeling in te bou.

Die skoolhoof het belangrike bestuursfunksies waarvan die oorkoepelende funksie waarskynlik die ontwikkeling en benutting van die skool se menslike hulpbronne is. Dit is gerig op die bestuursplan en die personeel se professionele ontwikkeling, waarby moontlike toekomstige bevordering ingesluit is. Dit is in hierdie stadium nodig om by te voeg dat skoolbestuurspraktyke, wat in 'n vorige onderwysbedeling toegepas is, waarskynlik nie in 'n veranderende bedeling as suksesvol of aanvaarbaar beskou sal word nie. Die tendens van skoolhoofde om aan alle rolspelers inspraak te verleen en hulle deel te maak van gedeelde of gesamentlike besluitneming (terwyl die skoolhoof die finale besluitneming vir homself reserveer), kan nie lei tot 'n etiek van gedeelde verantwoordelikheid nie.

6.2.4.2 Desentralisering

As bestuursbenadering sluit desentralisasie baie nou aan by 'n gesprek oor bemagtiging. Ford en Heaton (1980: 259) merk die volgende op: "*The idea of decentralisation is to push decision-making power down through the organisation.*" Kortom is desentralisering die proses waardeur die reg om besluite te neem, deur die organisasie versprei word. Besluitneming en die gesag daartoe word binne die struktuur na diegene versprei wat normaalweg nie deel is van 'n inklusiewe groep besluitnemers nie. Le Grange (1983: 56) maak die volgende opmerkings: "*Desentralisasie van verantwoordelikheid, gesag en rekenskap is noodsaaklik ten einde die reg om binne die perke van 'n goedgekeurde en aanvaarde strategie, doelstellings, beleid en planne op te tree, so na as moontlik aan die posisie waar die behoefte aan beslissing en optrede ontstaan, te plaas.*"

Die navorser wil volstaan met die gedagte dat demokratiese skoolbestuur **desentralisasie** insluit. Voorbeelde van hierdie prosesse is:

1. Dis skoolhoofde se taak om skoolbestuur so funksioneel as moontlik te ontwerp, sodat genoegsame ruimte vir desentralisasie bestaan.
2. Teenoor desentralisasie staan sentralisasie. In geen organisasie kan alle besluitneming gedesentraliseer word nie en dit is dikwels nodig om besluitneming te sentraliseer. 'n Gesonde balans tussen hierdie twee opsies behoort gehandhaaf te word, aangesien 'n oorwig na enige kant toe ernstige implikasies vir die bestuur van 'n skool inhou.
3. Die verband tussen desentralisasie van gesag en die verskillende elemente van bestuur, nl. beplanning, organisering, leidinggewing en toesig en beheer, moet duidelik deur die skoolhoof verreken word.

4. Binne 'n demokratiese skoolmilieu moet die skoolhoof by die vasstelling van doelstellings, die oplossing van probleme en in die besluitnemingsproses aan sy personeel 'n bepaalde plek en rol toeken. Die talente, vermoëns en kennis van hierdie persone moet gebruik word. Gesag word in 'n groot mate gedentraliseer en personeel beskik oor 'n mate van vryheid in die uitvoering van hul take.
5. Die skoolhoof as bestuurder laat onderwysers toe om eie subdoelstellings in ooreenstemming met die breë visie en missie van die skool te formuleer.
6. Met hierdie bestuurstyl is dit moontlik dat die skoolhoof 'n rustige atmosfeer van samewerking, vriendelikheid, informaliteit, aanmoediging en vryheid kan skep.
7. Die skoolhoof is ook bereid om in bepaalde situasies "afstand te doen" van sy leidende rol, veral wanneer dit in belang van die individu of groep is. Die finale verantwoordelikheid rus egter altyd op die skouers van die skoolhoof.
8. Die demokratiese skool se klem val op spanwerk. 'n Hoër moreel word in die groep nagestreef. Sodoende vind voortdurende selfevaluering plaas om seker te maak dat ontwikkeling in die regte rigting plaasvind. Selfevaluering bly altyd 'n belangrike komponent van selfontwikkeling en dus van selfopvoeding.
9. *"Aangesien die demokratiese bestuurder van die standpunt uitgaan dat sy ondergeskiktes deur hoëvlakbehoefte gemotiveer word vir sosiale interaksie, bevrediging en selfverwesenliking, strewende daarna om die take van ondergeskiktes uitdagend te maak. 'n*

Situasie waarin ondergeskiktes hulleself in 'n mate motiveer, word dus geskep," aldus Le Grange (1983: 191). Hierdeur word 'n klimaat van openheid en vertrouwe geskep, sodat persone die vrymoedigheid kan hê om alle kommunikasiekanale te raadpleeg om duidelikheid van handelings te bepaal.

10. Kommunikasie is binne hierdie gees van bestuur belangrik, sodat die nodige inligting beskikbaar gestel kan word, voorligting gedoen kan word en personeelontwikkeling kan plaasvind.

6.2.5 Die skoolhoof se aandeel in die vestiging van 'n skoolklimaat

Dit is die taak van die skoolhoof om binne die demokratiese skoolmilieu 'n gesonde en aangename klimaat te skep. Van Dyk (1988: 50) vermeld 'n gees van vernuwing, doelhelderheid, die ontwikkeling van kommunikasievaardighede, organisatoriese vindingrykheid, motivering en besluitnemingsvaardighede as bepalende vereistes. Hierdie skrywer vermeld ook dat die onderlinge verbondenheid, positiewe gees en "*esprit de corps*", sowel as intimiteit en goeie interpersoonlike verhoudinge as bydraend tot 'n demokratiese skoolklimaat gesien kan word.

Skoolklimaat word bepaal deur 'n magdom van inwerkende faktore. Dit is die taak van die skoolhoof om berekend aandag te gee aan:

1. Personeelmoraal
2. 'n Gees van akkommodasie
3. Erkenning van bydraes en kundigheid
4. Daaglikse optrede wat gekenmerk word deur vriendelikheid, warmte, hartlikheid en persoonlike belangstelling
5. 'n Veilige en spanningsvrye bestuursomgewing

6. Die vestiging van 'n omgewing wat sekuriteit aan alle betrokkenes bied
7. Doeltreffende beplanning, organisasie, leidinggewing en beheeruitoefening
8. Geleentheid vir selfontwikkeling en selfopvoeding.

Die skoolhoof is 'n leier tussen leiers en bemagtig nie alleen diegene met wie hy werk nie, maar selfbemagtiging vind plaas deur die skoolkultuur wat voortreflikheid nastreef. Die skoolhoof ervaar selfaktualisering, omdat hy in harmonie is met die wense en ideale wat vir homself gestel word. Hierdie selfbemagtiging impliseer selfopvoeding. Sodoende vind ook positiewe beïnvloeding van die rolspelers in skoolgemeenskapsverband, ekstern en intern plaas. Peters (1972: 316) bevestig bogenoemde: "*The willingness ... to participate in such democratic procedures ... depend mainly on those intangible factors often referred as the 'tone' or 'the 'social climate' of the school.*"

6.2.6 Leierskapstyl van die skoolhoof

Binne die skool is dit die taak van die skoolhoof om leiding te gee aan beide die personeel en die leerling ten opsigte van hul aktiwiteite, sodat doelstellings verwesenlik kan word. Die spesifieke vaardighede of eienskappe waaroor hy/sy beskik, stel hom daartoe in staat. Aangesien verskeie faktore die optrede van die skoolhoof bepaal, is dit belangrik dat handelingswyses tussen hom/haar aan die een kant en leerlinge en personeel aan die ander kant, nie gepolariseer sal wees nie, maar êrens op 'n kontinuum van gesentreerdheid sal voorkom. Die leierskapsmodel van Tannenbauem en Schmidt (De Wet, 1980: 84) word hier gebruik om aan te toon dat daar aan die een end van die kontinuum 'n soort leier is wat alle besluite self neem en dit aan ondergeskiktes oordra. Aan die ander end van die kontinuum is die leier wat talle besluite aan sy ondergeskiktes oorlaat en

hulle die geleentheid bied vir probleemoplossing. Eersgenoemde verwys na 'n leiergesentreerde leierskapstyl, terwyl laasgenoemde na 'n groepgesentreerde leierskapstyl verwys. Die leierskapgesentreerde styl verteenwoordig die aanwending van gesag deur die leier, in hierdie geval die skoolhoof, terwyl 'n groepgesentreerde styl 'n area van vryheid vir die groep moontlik maak. Tussen hierdie pole op die kontinuum word bemagtiging en desentralisasie van bestuur, soos voorheen verduidelik, aangetref.

Corbally (1961: 43) vermeld dat die demokratiese leierskapstyl só beskryf kan word: *"A democratic leader accepts responsibility for playing a major role in assisting a group or organisation to reach its goals and meets this responsibility in such a way as to recognise and to utilise the contributions that individuals inside and outside the group or organisation can make towards reaching these goals in such a way as to secure the maximum co-operation of these individuals in making their contributions."*

Die skoolhoof wat hierdie leierskapstyl openbaar, plaas klem op die volgende handeling:

1. Soveel as moontlik van die personeellede word die geleentheid gebied om deel te neem aan besluitneming. 'n Hoë premie word op spanwerk geplaas.
2. Demokratiese leierskap word in die beginsel van **mag met mense** gefundeer, teenoor 'n outokratiese leier wat **mag oor mense** as benadering openbaar.
3. Die skoolhoof is 'n voorstander van goeie menseverhoudinge en probeer konsensus bereik deur te oortuig, eerder as om te beveel.

4. Die skoolhoof dui die koers aan en skakel sodoende verwarring uit deur duidelike inligting te verskaf oor doelstellings, prosedures en aktiwiteite.
5. Strukture word geskep waarvolgens groeplede kan funksioneer.
6. 'n Demokratiese leierskapstyl impliseer nie die totale vervanging van hiërargiese strukture nie, maar sorg dat groeplede goed funksioneer met die nodige koördinasie tussen handeling.
7. Die hoof is bereid om die groep by te staan om doelstellings te bereik. Hy/sy besef dat kundigheid dikwels binne of buite die groep aanwesig is, wat kan bydra tot beter oplossings as wat eie kundigheid kan bied.
8. Gepaste verantwoordelikheid word aan groeplede gedelegeer.
9. Groepsintelligensie en die persoonlike verantwoordelikheid van lede word benut ter wille van die bereiking van groepdoelstellings.

Ten spyte van die bestaan van duidelik onderskeibare leierskapstyle, bied die demokratiese benadering ruimte vir die oorweging, gebruik en konsolidering van verskeie style en dit is dikwels slegs die toepassing van 'n betrokke gees van bestuur, wat 'n demokratiese kultuur binne die skool tot gevolg het.

Met verwysing na Tannenbauem en Schmidt (Spies, 1994: 17) se model, is dit nodig vir die skoolhoof om rekening te hou met veral drie magte by die keuse van optrede:

1. Die magte binne die bestuurder, nl. eie waardes en norme.

2. Magte in die mense met wie gewerk word, nl. hulle behoeftes en vlak van geestelike volwassenheid; en
3. Die magte in die situasie, byvoorbeeld die soort organisasie, spanwerk, tydsdruk en die probleem self.

In die uitvoering van sy/haar taak het die skoolhoof binne 'n demokratiese bestel dit nodig om sekere strategieë aan te wend vir die bemagtiging van personeel. G.M. Steyn (1995: 16) bespreek veral sewe strategieë wat hier slegs genoem word:

1. Skep 'n klimaat van risiko's.
2. Maak seker om te delegeer.
3. Gee erkenning aan personeel vir professionele suksesse.
4. Ontwikkel die personeel se groepprosesvaardighede.
5. Ontwikkel kommunikasiekanale.
6. Begryp die bemagtigingsproses.
7. Die onontbeerlike bydrae tot indiensopleiding van onderwysers.

Skoolhoofde moet ter bereiking van die demokratiese ideaal optree as koördineerders en nie gesien word as hiërargies-georiënteerde burokrate nie. Dit beteken dat skoolhoofde nie hulle gesag abdikeer nie, maar dat mag met personeel gedeel word wat gevolglik kan lei tot die verhoging van die personeel se selfwerkzaamheid. "*Daarom veronderstel bemagtiging die harmonie tussen die professionele outonomie van die onderwysers en die bestuursgesag van die skoolhoofde,*" aldus Smith en Scott (1990), soos aangehaal deur G.M. Steyn (1995: 12).

6.2.7 Sigbaarheid

'n Gees van demokrasie verklank openheid, deursigtigheid en ook sigbaarheid. Joseph (1995: 36) bespreek sigbare bestuur as 'n benadering

tot onderwysbestuur en gebruik die konsep van "*management by wandering around*" (MBWA). Hoewel hierdie benadering deur outokratiese leiers geïnterpreteer mag word as die gedurige oor die skouer van ander wil of moet loer, is die klem hier om betrokkenheid, sigbaarheid en deursigtigheid te beklemtoon. Joseph (1995: 36) vermeld dat sigbare bestuur gegrond is op 'n bepaalde filosofie, nl. dat die mens binne die organisasie die belangrikste bate is.

Hierdie benadering word sigbaar in die voorbeeld, daaglikse gedrag en optrede van die sigbare bestuursleier, naamlik die skoolhoof. Deur doelgerig rond te beweeg, aktief en empaties te luister, waardes en kennis oor te dra en te fasiliteer, help die sigbare bestuursleier om op 'n doelbewuste en interaktiewe wyse te bou aan die organisasiekultuur. Die sigbare skoolhoof speel 'n belangrike rol binne die skool wat voortdurend moet aanpas by die snel veranderende omgewing waarbinne dit funksioneer. Daarom is voortdurende verandering, innovasie, outonomie, entrepreneurskap, voortdurende eksperimentering, leerkultuur, verdraagsaamheid teenoor die maak van foute en kreatiwiteit, almal konsepte wat in die bestuursproses van sigbare bestuur binne die skool ingebou is. Dit vereis dat die skoolhoof gefokus sal bly op:

1. geïndividualiseerde konsiderering,
2. intellektuele stimulering,
3. inspirerende motivering, en
4. geïdealiseerde beïnvloeding van betrokkenes, aldus Joseph (1995: 92).

6.2.8 Die skoolhoof se verhouding met mede-rolspelers binne die skoolmilieu

Die skoolhoof staan in verhouding met verskeie persone binne die skoolomgewing. Ten opsigte van elkeen beklee hy 'n unieke taak. Dit is die

verantwoordelikheid van die skoolhoof om in optredes, soos hierbo uiteengesit, reg te laat geskied aan die potensiaal, vaardighede, persoonlikheid en verwagtinge van verskeie groepe. Hieronder kan die adjunkhoof(de), die bestuurspan, die onderwysers, beginner-onderwyser, student-onderwyser en ook leerlinge baie duidelik geïdentifiseer word.

Soos voorheen opgemerk (sien 6.2.2) is die skoolhoof in 'n besondere posisie om ander, deur sy beslissing, heenwysings, raad en bystand, toe te rus vir die eise van elke posbeskrywing. Die skoolhoof wat hierin slaag, behoort ook ruimte te laat vir teenstrydige sienings of idees wat deur ander aangebied word. Die mens se sukses met sy eie wording en selfbepaling word nie vernietig in gevalle waar verskille van menings bestaan nie. Barrow (1988: 99) verduidelik dat selfbepaling *"... involves the idea that the individual shall make his own decisions and says nothing about whether these decisions shall have been arrived at in a more or less coherent and consistent manner ... It is clear that one way in which an individual can fail to be self-determining is if he is subject to the control of other people or externally imposed rules that are backed by effective sanctions."* Die oorweging van ander moontlikhede is duidelik die taak van die demokratiese skoolhoof. Indien daar nie met verskille rekening gehou word nie, kan die ontwikkeling van ander persone geïnhibeer word en sal so 'n toestand selfontwikkeling strem.

'n Bespreking van die skoolhoof se rol en verantwoordelikheid teenoor elkeen van hierdie posvlakke of groepe persone, kan 'n omvattende bespreking tot gevolg hê. Enkele fasette hiervan word in die volgende afdelings bespreek (sien 6.3). Die navorser wil volstaan met 'n laaste opmerking van Maeroff (1988) in G.M. Steyn (1995: 19), wanneer hy verwys na die ingesteldheid, gees en gesindheid van 'n suksesvolle skoolhoof wat daarna sterwe om 'n demokratiese kultuur binne die skoolmilieu te vestig, naamlik: *"They are more like symphony conductors who give leadership to a*

blend of individual artists, than like train conductors who officially manage all comings and goings."

6.3 Die rol van leierskapstrukture binne die skool

6.3.1 Die plek van leierskapstrukture in verandering en vernuwing

Wanneer dit toegespits word op die skoolmilieu en gekyk word na die rolspelers daarin, wat 'n demokratiese kultuur kan of behoort te vestig, is die leierskapstrukture baie belangrik in die skoolopset. Die onderskeie leierskapstrukture binne die skool funksioneer daaglik en betrek sodoende 'n groot klomp mede-rolspelers, soos onderwysers en leerlinge. Laasgenoemde twee groepe word in die volgende afdelings (sien 6.4 en 6.5) van hierdie navorsing bespreek. Leierskapstrukture beteken vir die doel van hierdie afdeling persone (onderwysers) in leiersposisies binne die skool, soos adjunkhoofde, departementshoofde, leierspanne, vakhoofde, ens.

In hierdie afdeling word die klem geplaas op die funksie van die leierstrukture in skole en hul aandeel om 'n demokratiese kultuur te skep. Leierstrukture is krities belangrik vir onder andere die skep van 'n klimaat van eienaarskap waarby die skool en elke individu kan baat. In 'n gelukkige werksomgewing waar mense toegewyd en eie is met die inrigting (skool), floreer onderwysers en kinders en dra dit by tot die uitbouing van die persoonlike en gemeenskaplike groei van mense en inrigtings onderskeidelik.

Leierstrukture is die hart van enige organisasie en dus ook van die skool. Indien die vertrekpunt is dat verandering binne die onderwys ter wille van groter demokratisering 'n werklikheid is, is dit noodsaaklik dat leierskapstrukture ook tred sal hou met die nodige veranderings en aanpassings. Om by veranderings aan te pas, is dit nodig dat

leierskapstrukture 'n aanpassing in terme van benadering en funksionering ondergaan met 'n groot klem op toekomsgerigtheid, in hierdie geval die demokratisering van onderwysgebeure. In die volksmond word dikwels opgemerk: "... we don't grow old, we become old by not growing" (Onbekende bron).

Enige struktuur wat binne 'n gegote vorm funksioneer en nie sensitief bly vir die nodige aanpassing nie, het sy trefkrag verloor. Rossouw (1994: 6) maak die opmerking: *"Die onderwyspersoneel is die sleutel tot die transformasieproses ..."* Om 'n proses van verandering en onderwyspersoneel se betrokkenheid te laat realiseer, is dit nodig dat onderwysleiers binne die skool die verantwoordelikheid vir voortdurende professionele groei van hulleself en hulle personeel aanvaar. Indien dit gebeur, word beweeg in die rigting van die verbetering en effektiwiteit van die skool. Peters (1972: 303) ondersteun die gedagte van Popper en bevestig: *"'Institutions', says Popper, 'are like fortresses. They must be well designed and manned.' But man to man they do not grow up like mushrooms overnight. To train them is a vast educational undertaking."*

Verandering binne die onderwys kan vele nuanses hê. Onderwys-**transformasie** impliseer 'n kragdadige wysiging van 'n bestaande orde, bv. die transformasie van nasionale strukture en beleid. Hierdie proses het dikwels veranderinge op kleiner skaal tot gevolg, bv. aanpassing ten opsigte van benadering. Wanneer skole hierdie effek van verandering moet verreken, beteken dit gewoonlik dat gestreef sal word na die beste strategie van implementering om sodoende die beste resultate binne skole te verseker. Elke skool sal uiteraard poog om verbeterings en veranderings so stylvol en effektief moontlik te bestuur.

Volgens Saphier en King (1985: 67) impliseer skoolverbetering die volgende vier elemente:

- * Die versterking van onderwysers se vaardighede.
- * Die sistematiese deurlopende verbetering van die kurrikulum.
- * Die verbetering van die skoolkultuur.
- * Die betrokkenheid van die ouers en die gemeenskap in verantwoordelike skoolgemeenskapsverhoudings.

Slabbert (1994: 1) vermeld drie elemente kenmerkend van enige organisasie wat in die proses van **transformasie** verkeer, naamlik:

- * **vernuwing**: wat beteken dat leiers met 'n visie nuwe lewe in 'n organisasie verseker,
- * die **herstrukturering van bestaande prosesse en strukture**: waardeur nuwe prosesse en hulpbronne vir toekomstige groei gegenereer word,
- * die **herformulering van bestaande persepsies**: wat 'n wysiging van gesindhede en denke van die mens vra, met die oog op 'n nuwe toekoms.

Ballantine (1983: 359) vermeld dat verandering in die onderwys op vier vlakke plaasvind, naamlik:

1. Op **indiwiduele vlak**, wat die verandering van rolle van die indiwidue - dit is onderwyser, leerling of ander - kan beteken.
2. Op **organisatoriese vlak**, dit is verandering en vernuwing binne die skool.
3. **Institusionele vlak**, wat 'n sisteemsverandering behels en gewoonlik gepaard gaan met 'n politieke verandering of verandering in onderwysbeleid.

4. **Kulturele vlak, wat 'n vernuwing in sosiale houdings en waardes behels.**

Bogenoemde uiteensetting stem ooreen met die onderwysleierskap-organigram van Cawood et al. (1984: 1). Die demokratisering van onderwys en sy impak op die skoolmilieu, het 'n invloed en implikasie op al vier bogenoemde vlakke en sal dus die skool op hierdie terreine beïnvloed.

Volgens die vermelde skema van Cawood et al. waarna verwys is, behels onderwysleierskap fasette soos onderwysbestuur, voorligting, onderrigleiding asook gemeenskapsdiens. Op die vlak van onderrigleiding word subeenhede erken as institusionele ontwikkeling, kurrikulum-ontwikkeling en personeelontwikkeling. Binne die vervlegtheid van hierdie strukture opereer die onderwysleierspan, wat nie net beperk is tot die rol van die skoolhoof nie, maar ook adjunkhoof(de), departementshoof(de), vakhoof(de) en standerdhoof(de) insluit. Die rol van ander onderwysers en leerlinge is egter nie uitgesluit nie. Die vervlegtheid van hierdie strukture en persone laat die navorser saamstem met Ornstein (1986: 81) se opmerking: *"They interact in various ways ... but the exact interaction is impossible to determine because of the dynamic nature of the ... components."*

6.3.2 Leierskap

Leierstrukture moet uiteraard oor eienskappe van leierskap beskik om doelgerig in 'n skool te kan funksioneer. Die arsenaal van beskouings en formulerings insake leierskap is enorm groot. Die navorser wil ook nie poog om hier enige volledige besprekings van leierskap te gee nie. Sommige mense stel leierskap gelyk aan mag of gesag, ander aan bepaalde persoonlikheidseienskappe, ander weer aan 'n posisie of status, terwyl leierskap ook as 'n groepp funksie geïnterpreteer word. Leierskap binne die

skoolmilieu vereis dat die persoon of persone oor die vermoë moet beskik om vertroue en samewerking met sy of haar volgelinge te verkry en te behou. Saam vorm hulle 'n eenheid.

Leierskap berus, veral in 'n demokratiese kultuur, nie slegs by een persoon nie, maar word gedeel. Leierskap word gevestig wanneer 'n gesamentlike visie deur rolspelers nagestreef word.

Wood (1985: 60) verdeel leierskap in:

1. simboliese leierskap (hoofsaaklik 'n eienskap van die persoonlikheid);
2. formele leierskap (status, titel of erkende posisie in 'n formele organisasie) en
3. funksionele leierskap ('n rol wat binne 'n georganiseerde groep vervul word).

Hieruit kan dus afgelei word dat leierskap beskou moet word as 'n produk van interpersoonlike aksie en as 'n funksie binne 'n spesifieke sosiale sisteem.

Die skoolhoof, as deel van die leierstrukture binne die skool, speel uiteraard 'n belangrike rol en verseker die suksesvolle optrede van 'n leierspan. Hoewel die rol van die skoolhoof reeds in hoofstuk 6.2 bespreek is, is dit in hierdie stadium nodig om enkele opmerkings te maak wat die skoolhoof in sy verhouding tot die leierspan, ter wille van die vestiging van 'n demokratiese kultuur, tipeer.

Skoolhoofde wat hierdie doelwit nastreef, sal suksesvol wees, indien hy of sy:

- * 'n gesonde klimaat skep vir verandering;
- * 'n realistiese waaghouding openbaar;

- * erkenning gee waar dit nodig is, sodat elke ander rolspeler sy/haar eie teenwoordigheid en aandeel as krities belangrik beleef;
- * 'n vertrouensverhouding skep, sodat spanlede met vertroue kan waag en bestuur;
- * genoegsame betrokkenheid en kundigheid openbaar ter wille van begeleidingsprogramme vir personeel;
- * tyd beskikbaar stel om met sy personeel te spandeer;
- * 'n duidelike toekomsvisie beplan en dit kommunikeer in oorleg met die leierspan en personeel;
- * glo aan 'n wen-wen-benadering met konflikthantering;
- * personeel betrek word in die bepaling en skryf van skooldoelwitte, asook besluitneming en probleemoplossing;
- * daarna streef om die skool moreel deur middel van oop kommunikasie te verbeter;
- * glo daarin om deel te wees van die aksie, in plaas daarvan om slegs op die kantlyn te beplan;
- * optree as fasiliteerder in die positiewe versterking van personeel;
- * groot bevrediging daarin vind om ander te sien groei en ontwikkel;
- * glo aan kreatiwiteit;
- * glo aan die afwenteling van besluitnemingsbevoegdheid, delegering en bemagtiging asook outonomieit;
- * strewe na 'n uitnodigende leierskap- en kommunikasiestyl;
- * geleenthede vir selfaktualiserende deelname skep;
- * glo aan bemagtiging as 'n effektiewe instrument om mense met mag en gesag te beklee; en
- * glo aan die vermoë van mense om tot groter effektiwiteit, kundigheid en doeltreffendheid te groei.

Steyn (1993: 184) sê tereg: "... 'n onderwysleier met 'n visie kan 'n dryfskrag veroorsaak wat beide homself en sy volgelinge rig en inspireer." Die skoolhoof, as spanlid van die leierskapstruktuur, moet derhalwe, volgens

Rossouw (1994: 78), spesifieke bepaalde leierskapfunksies hanteer, waaronder:

- * om 'n gesamentlike visie te skep en te bevorder
- * verwerwing
- * sinergistiese verbondenheid tot die visie
- * bemagtiging van die self en spanlede
- * kollektiewe leer.

Die skoolhoof bly dus gefokus op die mense rondom hom/haar ter wille van die begeleiding en bemagtiging van individue, ook in 'n kollektiewe verband. Deur hierdie optrede verhoog diesulkes se vaardigheid en word hul vermoë om hulself te rig in doelgerigte handeling, verhoog. Dit is die taak van die skoolhoof om deur middel van personeelontwikkeling seker te maak dat hy 'n span sodanig aktiveer om suksesvol te kan opereer. Personeelontwikkeling as beplande handeling, skyn een van die maniere te wees waardeur betrokkenes doelgerig geleentheid tot selfaktualisering, selfverwesenliking en selfopvoeding kan verkry. In 'n demokratiese gees kan personeelontwikkeling só beskryf word: "*Staff development should embody a spirit of exceptance, trust, communication and experimentation. Authentic consultation and participation are vital in this process*", aldus Shingleton (1977), soos aangehaal deur Meintjies (1981: 174).

Die skoolhoof bly daarvoor verantwoordelik om geleenthede te skep vir die personeel om aan ontwikkelingsprogramme deel te neem. Hierdie geleenthede stel hulle in staat om groter kundigheid ten opsigte van leierskapsvaardighede soos besluitneming, probleemoplossing, kommunikasie en konflikthantering te bekom (Schreuder 1989:64).

6.3.3 Funksies van leierskapstrukture binne 'n demokratiese skool

Die navorser het reeds in hierdie hoofstuk verwys na die samestelling van 'n leierspan binne 'n skool (sien 6.3.1). Waar hierdie persone ooreenkomstig hul onderskeie posbeskrywings die funksie en doel het om as 'n verlengstuk vir die skoolhoof op te tree en só verantwoordelikheid te aanvaar vir die onderskeie posvereistes, is dit nodig dat hierdie persone die demokratiese gees wat mag heers, sal uitdra in hul funksionering.

Vir dié doel kan die adjunkhoofde, departementshoofde, vak- en standerdhoofde as 'n verenigde groep leiers beskou word.

Spies (1995: 85) bespreek enkele take en funksies wat deur die leierspan in samewerking met die skoolhoof hanteer word. Hierdie optredes van skoolhoof tot leierspan, asook van leierspan tot die res van die personeel, kan bydra tot die vestiging van 'n demokratiese kultuur. Dit vestig mettertyd 'n verhouding van gedeelde leierskap en wedersydse beïnvloeding.

Enkele oogmerke en uitkomstes van hierdie benadering kan as volg vermeld word:

1. Dit is noodsaaklik dat binne genoemde verhoudinge 'n vertrouensklimaat sal bestaan en dat lede mekaar en ander nie beleef as 'n bedreiging nie. **Vertroue** en **lojaliteit** is hier kernkonsepte.
2. Samewerking impliseer dat alle kundigheid saamgevoeg word sonder die dominerende van sekere. Dit behels die deel van inligting en maak vir gesamentlike leierskap en deelnemende besluitneming voorsiening.

3. Inklusiwiteit word ontwikkel om meer vertroulike inligting met mekaar te kan deel, sonder die vrees dat sensitiewe inligting onverantwoordelik hanteer word.
4. Ondersteuning vra 'n balans tussen nie té veel of té min betrokkenheid deur die leiers nie. Dit kan tot 'n persepsie van wantroue lei. Vennootskaplikheid tussen lede en hul ondergeskiktes moet versterk word, sodat almal uit ervarings kan leer.
5. Soos die skoolhoof 'n rolmodel vir die adjunkthoof is, moet leierspanlede ook as mentors vir personeel optree. Daarom is dit nodig dat gedagtes en eerlike oortuigings gedeel word.
6. Wisselwerking beteken dat 'n platform geskep word waarin leiers hul eie denke en strategieë kan toets, wetende dat die ontvangs en reaksie daarop eerlik en opreg van aard is. Uit só 'n verhouding trek almal voordeel.
7. Die skoolhoof en leierspanlede moet die potensiaal van ander raaksien en hulle sodanig aanmoedig om hul eie bemarkbaarheid vir verdere loopbane te verhoog. Op hierdie wyse word gestalte gegee aan personeel se selfontwikkeling en selfrealisering.

Wanneer hierdie handeling plaasgevind het, is dit soms moontlik en nodig dat lede die geleentheid kry tot aanvaarding van groter verantwoordelikheid wat dan tot bevordering kan uitloop.

6.3.4 Voorbereiding en indiensopleiding van leierspanne

Peters (1972: 317) beredeneer die rol van demokratiese leiers in "Democracy and Education" en maak die volgende opmerking: "*It depends*

also very much on the emergence of leaders. There are some such as Sir Karl Popper who argue that democrats should not be preoccupied with the problem of training leaders; for they will emerge all right. The proper preoccupation of the democrat should rather be to devise institutions to protect ourselves against them should they turn out to be too tyrannical."

Teen hierdie agtergrond wil die navorser betoog dat geen skoolhoof die totale omvang van skoolbestuur alleen kan behartig nie. Hiervoor is dit nodig dat hy/sy bekwame, toegeruste leierstrukture en opgeleide leierspanne het wat die verantwoordelikheid kan deel.

Vir enige lid van die bestuurspan is dit nodig om nie geïsoleerd op te tree nie, maar juis in interaksie met ander voortdurend te verkeer. Newell (1978: 22) verklaar "... *an individual can function as a leader only through relationships and effective communication with other persons.*" Leiers binne die skool wat dus erken dat hulle eie bron van kennis ook beperk is, sal probleme met ander deel en dit in spanverband probeer oplos.

Die skoolhoof se poging om sy bestuurspanlede voor te berei op bevordering en moontlike skoolhoofskappe, vereis van hom om 'n demokratiese bestuursbenadering te beoefen. Dit is ook tydens vergaderings en die funksionering van personeelspanne, die terugvoer van gedelegeerde take en die mate waarin hulle bemagtig word, dat bestuurspanlede die geleentheid kry om kennis te maak met die praktyk van skoolbestuur.

Volschenk (1995: 190) verduidelik dat skoolhoofde en dus ook ander leiers, wat meen dat hul vryheid om op te tree ingeperk word, dit moeilik vind om te aanvaar dat hulle personeel bemagtig moet word. Bemagtiging skep juis die ontwikkelingsproses van leierskap. Hierdeur neem hulle eie wording sterker gestalte aan en tree nuwe leiers na vore. Dit is daarom wenslik vir die

demokraat om die inisiatief te neem met die skep van geleenthede en die herontwerp van poste vir personeellede. Sodoende kry lede van die personeel geleentheid tot blootstelling aan spanwerk en bestuurspraktyke. Dit is soms nodig vir die skoolhoof en ook leierspanlede in bepaalde ampte, om buite die outokratiese grense van hul eggo-beskermdede poste op te tree. Die deskundigheid, menings en talente van onderwysers het nodig om erken en ontgin te word tot voordeel van die skool en leerders, sowel as ter bevordering van hul onderwysers se eie professionele ontwikkeling.

Die voordeel van bemagtiging van 'n bestuurspan of personeel en die delegering van meer gesag kan 'n positiewe uitwerking hê op die werktevredenheid en motivering van alle rolspelers. Dan is die opmerking van Senge (1990: 9) waar: *"... people excel and learn not because they are told to, but because they want to."* Sulke personeel is energiek, hardwerkend en tree op met toewyding en oorgawe. Hulle geniet dít wat hulle doen en glo dat *"nobody ever worked themselves to death in a job they loved"*.

Personeel se reaksie op inisiatief, om hul behoeftes aan professionele groei te bevredig, het tot gevolg dat hulle ook groter erkenning gee aan die gesag wat oor hul aangestel is. *"Dit word veral weerspieël in persoonlike werkuitkomstes, soos hoër intrinsieke motivering, beter werkverrigting en meer werktevredenheid en die wyse waarop hulle as span saamwerk om doelstellings te verwesenlik,"* volgens Volschenk (1995: 191).

6.3.5 Spanwerk

Spanwerk om bepaalde take te verrig, is algemene praktyk in skole en behoort dus 'n prioriteit in die opleidingsbehoefte van die skool te wees. Die skoolhoof en sy bestuurspan kan 'n groot bydrae lewer deur te verseker

dat spanne opleidingsgerig bly, sodat werkprosedures as leergeleenthede, ontwikkelings- en groeigeleenthede beskou word.

Dit is die taak van die skoolhoof en ook bestuurs- of leierstrukture om 'n skoolklimaat te skep waarin onderwysers as professionele en opgeleide persone erken word en kan werk. Dit is waar dat onderwysers se besluite oor hul werk en oor vernuwing dikwels deur die groep beïnvloed word. Vanweë hul leiersposisie kan die lede van die bestuurspan 'n sterk invloed op die houding en gesindhede van die res van die personeel uitoefen. Leierspanlede wat goed ingelig is oor hulle eie posbeskrywing en die beplanning van verandering, kan betrokke wees by die herformulering van doelstellings en kan 'n belangrike funksie verrig om uiteenlopende idees of oortuigings by mekaar te laat aansluiting vind. Dit is ook belangrik dat die skoolhoof en leierspanlede hul ondersteuning en vertroue in personeel demonstreer met die nodige erkenning van hul professionaliteit om die ontwikkeling van spangees, eie waarde en sukses te verseker.

Spanwerk, sowel as die leierskapspotensiaal van bestuurspanlede, kan in die skool tot groot voordeel gebruik word.

1. Die skoolhoof wat dikwels met take op die terrein van beheer, organisasie, beplanning en toesighouding moet funksioneer, kan hierdie take aan bestuurspanne delegeer.
2. Hulle word sodoende aangemoedig om inisiatief aan die dag te lê. Die onderwyser word geprikkel om in sy betrokke pos te groei en deur middel van selfverwesenliking uit te sien na die verruiming of bevordering van ander bestuursposte.
3. Die verryking en bevrediging wat uit bogenoemde groei as produk na vore tree, sal op die ou end beter onderrig en uiteindelijke

leerlingprestasie tot gevolg hê en onderwysers se groei en selfopvoeding verseker.

6.3.6 Leierskapstrukture

Binne 'n demokratiese skool kan 'n hiërargiese leierskapstruktuur aangepas word sodat ruimte geskep word vir 'n sterker bemagtigingstruktuur. Hoewel Volschenk (1995: 234) aanbeveel dat hierdie proses tot die aftakeling van 'n hiërargiese orde behoort te lei (waar gesag en posisie aan ampte gekoppel word), wil die navorser met kwalifikasie hiervan verskil. Die skoolstruktuur kan nie sonder die een of ander hiërargiese orde funksioneer nie. Bevorderingsposte impliseer reeds in wese 'n hiërargiese struktuur. Daar kan akkoord gegaan word met 'n laterale verbreding van sodanige struktuur om persone in leiersposisies groter betrokkenheid en mag te gee. Horisontale verhoudinge tussen rolspelers kan mede-bepalend wees vir hoe die skool bestuur word. Bogenoemde skrywer (Volschenk, 1995: 234) vermeld ook dat die skoolhoof se tradisionele rol van **supervisie** gewysig behoort te word na **ko-visie**, wat impliseer dat **toesig oor** ruimte skep vir **toesig saam met**. Deur ko-visie word slegs groter gesag om toesighouding van die skoolhoof na die bestuurspan oorgedra.

Die algemene vermoede en bekommernis dat gesag afgetakel word in die naam van demokrasie, moet in hierdie bespreking besweer word. Demokrasie beteken nie gesagslose strukture nie, dit impliseer steeds gestruktureerde ordelikheid van bestuur en vind volgens vaste bestuursbeginsels en -patrone plaas.

In 'n demokratiese skool kan 'n bestuurspan ook vergaderings toeganklik vir ander personeellede maak. Op hierdie manier word sigbaarheid en deursigtigheid gedemonstreer. Personeel kan ook genooi word om met

voorbereiding spesifieke voorleggings te doen wat sodoende 'n sterk onderlinge vertrouensverhouding skep.

Die professionele ontwikkeling van leierspanlede en die betrokkenheid van personeel binne 'n deelnemende bestuurstruktuur, het volgens Volschenk (1995: 237) betrekking op:

- * Die ontwikkeling en versterking van die vermoë om in spanverband saam te werk;
- * die uitbreiding van kennis oor skoolbestuursaangeleenthede;
- * die uitoefening van verantwoordelike en aanvaarbare gesag;
- * die ontwikkeling van selfvertroue van leiersfigure;
- * die strewe na voortreflikheid; en
- * die aanvaarding van verantwoordelikheid vir werkuitkomste, doeltreffende onderrig en onderrigleiding.

Eie professionele groei behoort ook nie ten koste van die span te geskied nie. Die bepaling van gemeenskaplike waardes en die uitlewing daarvan kan juis 'n tendens om op 'n outokratiese wyse op te tree, elimineer. Spanlede kan mekaar ondersteun en versterk in 'n proses waarin die uitvoering van die taak juis as 'n leergeleentheid beskou word.

Ook die leier- of bestuurspan dra die verantwoordelikheid vir die groei van onderwysers as individue. Hulle sorg vir spanontwikkeling en bevorder gesamentlike waardes wat met die etos van die skool ooreenstem. Sodoende word elke onderwyser in eie reg erken en geleentheid word benut om hul status in die publiek te bevorder.

In 'n demokratiese skoolmilieu is gesamentlike besluitneming bepalend vir alle bestuursaksies, soos beplanning, delegering, opdraggewing, die samestelling van spanne, ensovoorts. Hierdie aksies word maklik uitgevoer

en bestuur deur die skepping van genoegsame kommunikasie, terugvoer, terugskouing en evalueringsmeganismes.

Die onderlinge verhoudinge en gesindhede in 'n skool word bevorder wanneer 'n gees van openheid, akkommodering en openhartigheid in gesprekke en onderhandelinge heers. Sodoende word mense maklik betrokke gemaak en 'n gevoel van eie waarde word versterk.

Wanneer hierdie uitkomst realiseer, is dit versoenbaar met die siening van Kiefer en Singe (1991), soos aangehaal deur Rossouw (1994: 78) wanneer verwys word na 'n metanoïese organisasie. Die volgende vyf dimensies is hieraan gekoppel en is sprekend van 'n organisasie-filosofie waarin vernuwing 'n belangrike rol speel:

- "* 'n duidelik konkrete toekomsvisie is nodig en moet doelgerig nagestreef word;
- * werknemers moet as 'n geïntegreerde geheel 'n dryfkrag agter hierdie visie vorm en as sodanig funksioneer;
- * meer outonomie, magte en verantwoordelikhede moet na werknemers afgewentel word. Hulle moet die geleentheid hê om hulle eie keuses waarvoor hulle verantwoordelikheid aanvaar, te maak;
- * die organisatoriese struktuur in sy breedste sin moet buigsaam en in kongruensie met die organisasie se doelstellings wees; en
- * 'n unieke balans tussen rede en intuïsie moet geskep word."

Daar is geen twyfel dat 'n leierspan binne 'n skool juis kan bydra tot die uitbou van 'n demokratiese gees nie en daarmee saam die groei en vorming van lede kan verseker. Onder sulke omstandighede kan selfopvoeding 'n werklikheid word in mense se lewens.

6.4 Die rol van die onderwyser

6.4.1 Inleiding

"By its nature, this process by renewal, indeed the birth of a nation, can succeed if it involves the people themselves in the act of creation, as voluntary participants in the advancement towards the realisation of these goals they have themselves helped to define." (White paper on Reconstruction and Development, 1994: 4)

"The Ministry regards Teacher education... as one of the central pillars of national human resource development strategy and the growth of professional expertise and self-confidence is the key to teacher development" (White paper on Education and Training, 1994: 15).

Met hierdie opmerkings word die hart van verandering van 'n onderwysstelsel beklemtoon, met die verwysing na die plek van die **onderwyser** binne die onderwysstelsel van verandering. Coutts (1995: 32) vermeld verder: *"Although lip-service is paid to the need for teachers to be involved in creating a new educational order, in effect teachers as individual professionals are prone to be overlooked in the process."* Hierdie skrywer lewer 'n pleidooi vir die *"empowerment of the person as a teacher, and the ... empowerment of the teacher as a professional"*.

Van Rensburg (1997: 18) verwys na onderwysers as *"transformatiewe intellektueles"* en sluit by die *"empowerment"*-gedagte aan wanneer sy vermeld dat Suid-Afrika die kapasiteit het om genoeg onderwysers te produseer, maar daar is geen stelsel vir kwaliteitswaarborg in plek om kwaliteit-onderwyseropvoeding te verseker nie. Sy gaan voort deur probleme in die huidige en beplande onderwysstelsel te identifiseer en lys onder andere verskille tussen opleidingsinrigtings, ondoeltreffende

onderwysopleiding, hoë driipsyfers, swak afstandsonderrig en die selfsugtigheid van studente wat kwalifikasies najaag vir salarisdoeleindes en geen begeerte het om hulle beter vir die professie te skool nie. Tog bestaan daar genoegsame bewys vir die vooruitsig om juis binne 'n toekomstige nasionale onderwysbeleid genoegsame plek, aandag en inset te verseker dat opleiding en toerusting van die onderwysers genoegsame aandag kry (sien 5.5.2). Die plek van onderwysers in die onderwysstelsel is kardinaal, en enige verandering binne hierdie professie kan nooit sonder die kritiese opleiding en effektiewe samewerking van onderwysers geskied nie.

Die ideale onderwyskorps as **transformatiewe intellektueles** se taak, word gesien in die feit dat hulle leerlinge kan lei om nie net passiewe leerders te wees nie, maar ook kritiese denkers. Giroux (1988: 125) sluit hierby aan: *"... teachers can be seen not merely as performers professionally equipped to realise effectively any goals that may be set for them. Rather (they should) be viewed as free men and women with a special dedication to the values of the intellect and the enhancement of the critical powers of the young."* Ook Edelsky (1994: 256) onderstreep die plek van geskikte onderwysers met dié opmerking: *"There are some distinct advantages to seeking out classroom teachers ... to guide us in developing our own ways to get critical ..."*

6.4.2 Die onderwyser as bemagtigde vernuwingsagent

Onderwysers bevind hulself aan die onderpunt van die burokratiese sisteem in die onderwys. Hulle word tradisioneel beskou as 'n groep wat op kollektiewe wyse geringe invloed kan uitoefen in die besluitnemingsprosesse van die skool. *"Juis as gevolg van hierdie onbetrokkenheid voel onderwysers dikwels uitgesluit en is hulle ook nie altyd geneë om 'n positiewe bydrae te lewer ten opsigte van vernuwingsaksies waarin hul weinig of geen inspraak gehad het nie,"* aldus Van Dyk (1988: 128). Die werklikheid is dat dit juis die onderwyser is wat hom elke dag in die

klaskamer bevind en eerstehands met vernuwing en verandering gekonfronteer word. Onderwysers "... *see themselves as free actors on an exciting stage, influencing and caring for children*", soos aangehaal deur Common (1981) in Van Dyk (1988: 128). Dit is ook juis in die klaskamer waar belowende vernuwingspraktyke se sukses of mislukking bepaal word.

G.M. Steyn (1995: 2) verduidelik dat skoolbestuur in baie ontwikkelende lande soos Kanada, Australië, Brittanje en die Verenigde State van Amerika asook in ontwikkelende lande soos Brasilië, Nigerië en Ghana, 'n groot premie plaas op die desentralisasie van skoolbestuur. Onderwysers word aangemoedig om aktief aan skoolbestuur deel te neem. Daar word baie gemaak van die feit dat talle probleme opgelos kan word deur 'n "**span**" wat naaste aan die probleem is en onderwyserbemagtiging moet as 'n kragtige middel in skole beskou word.

Onderwysers beskik oor leierseienskappe wat tot voordeel van die skool en onderwysstelsel aangewend kan word. Om hierdie rede behoort die historiese patroon waarvolgens skoolbestuurders eensydig probleme aangespreek het, sonder onderwysers se betrokkenheid, te verander.

Newstrom en Davis (1993: 247) verduidelik die bemagtigingsproseses só:

1. Die verwydering van toestande van magteloosheid deur middel van leierskap en beloningstelsels.
2. Die verhoging van werkverwante selfdoeltreffendheid deur doelwitbepaling, versterking en ondersteuning.
3. Die skep van 'n persepsie van bemagtiging deur bekwaamheid, werksbetekenis en toenemende gebruik van talent.

Om die proses van bemagtiging suksesvol te bestuur, is dit nodig dat die faktore wat weerstand teen bemagtiging veroorsaak uit die weg geruim word.

Enkele van hierdie faktore is:

1. Die onvermoë van skoolhoofde om deelnemende besluitneming en betrokkenheid van onderwysers in die bestuur van skole toe te laat.
2. Die swak vertroue in personeel se vermoë om verantwoordelikheid vir besluitneming te aanvaar.
3. Min ervaring van gesamentlike besluitneming laat onderwysers skepties oor hierdie benadering.
4. Aggressiwiteit van personeel of swak kollegialiteit onder personeel.
5. Die verwronge samestelling van werkkomitees binne 'n personeel wat nie diversiteit en kundigheid weerspieël nie.
6. Die grootte van leerlinggetalle en die personeelkorps, vererger die organisatoriese kompleksiteit wat 'n gevoel van onsekerheid skep.
7. Die geïsoleerde omstandighede waaronder onderwysers werk, verhinder professionele groei.
8. Die praktyk van skoolhoofde en superintendente wat 'n sterk aanmatigende bestuurstyl en "top down"-besluitneming verwag (G.M. Steyn, 1995: 8).

6.4.3 Die herontwerp van onderwyserrolle

G.M. Steyn (1995: 14) bespreek die herontwerp van onderwysers se werk onder drie hoofde:

1. Met bemagtiging kry onderwysers nuwe verantwoordelikhede waarvoor hulle in die verlede geen seggenskap gehad het nie.
2. Nuwe onderwyserrolle, wat as gevolg van bemagtiging na vore tree, sluit doelwitstelling en groepinteraksie met die skoolhoof en ander

kollegas in. Voorbeelde hiervan is begrotings, terreinbestuur, tutorskap, die aanstelling van personeel, buitemuurse programme, ensovoorts.

3. Nuwe loopbaangeleenthede skep die kans vir begaafde onderwysers om in hul beroep op te gaan.

In 'n demokratiese skool kan die aandeel en selfopvoeding van die onderwyser as 'n suksesvolle bemagtigde gedy onder bepaalde voorwaardes, soos:

1. Die skep van 'n klimaat vir risiko's waar onderwysers aan die besluitnemingsproses deelneem en die vrees vir mislukkinge verdryf word, sodat kreatiewe waagmoed verseker kan word. (Die geleenthede om foute te maak moet gesien word as leergeleenthede.)
2. Die skep van 'n belewing van eienaarskap, deur delegering te beoefen. (Delegering is 'n kompliment aan die onderwyser wat daarby betrokke is.)
3. Die skep van erkenningstelsels om onderwysersukses te beloon. (*"Nothing succeeds like success."*)
4. Die ontwikkeling van die personeel se groeiprosesvaardighede in kommunikasie, probleem-analise, konflikthantering en "brain storming".
5. Die ontwikkeling van voldoende kommunikasiekanale deur vergaderings, groepsamekomste en individuele terugvoering.
6. Versekering van goeie begrip van die bemagtigingsproses deur duidelike instruksies en die aanduiding van parameters vir bemagtiging.
7. Belegging in indiensopleiding sodat onderwysers netwerke kan bou, hulle selfvertroue kan ontwikkel en hulle vakkennis sowel as opvoedkundige kennis kan verbreed.

6.4.4 Die veranderde taak van die onderwyser in 'n demokratiese bestel

Kritiek word dikwels teen die onderwys ingebring, omdat die stelsel jong volwassenes sou oplei wat onbevoeg is vir stellinginname in 'n komplekse wêreld. Hierdie kritiek wys ook heen op 'n onbillikheid, omdat die onderwyser gebind is aan 'n onderwysbeleid, 'n voorgestelde kurrikulum en ook die bepaalde skool se visie en missie.

Tog sal die onderwyser binne 'n nuwe demokratiese bestel 'n verruimde onderwysvisie en 'n geneentheid teenoor 'n getransformeerde kurrikulum moet openbaar, sodat sy denkhouding kan verander en hy of sy die tradisionele taak in 'n nuwe lig kan beskou. Boucher (1991: 225) sê dat daar geen verskonings vir onderwysers sal wees om op platgetrapte paaie van die verlede te bly nie en vermeld dat die onderwyser van die toekoms etlike sleutelkonsepte moet leer en ook internaliseer. Sy voeg by dat onderwysers bewys moet lewer van die aanvaarding van "... *beginselfs soos **transaktiewe** in plaas van **reaktiewe** denke, **plurarisme** en **demokrasie** ... **vraende** ingesteldheid in plaas van **permissief** of **onderwyser-gedomineerd**, **betekenisvolle deelname** in plaas van **ekstrensieke manipulasie**; **selfstandige studie** en **selfwerksaamheid** in plaas van **klasonderrig**".*

Opsommend voeg bogenoemde skrywer (Boucher, 1991: 225) by dat talle eise om verandering op sosio-politieke, tegnologiese en ekonomiese gebied, op die onderwys en by implikasie op die onderwyser saamgevat kan word in een enkele vereiste, naamlik "... *dat die onderwyser se onderwys te alle tye moet voldoen aan die toets van relevansie.*"

Boucher (1991: 226) bespreek 'n lys van rolle en take van die onderwyser in 'n ontwikkelende samelewing soos Suid-Afrika:

1. 'n Skool verander nie alvorens die onderwyser wat daarby betrokke is die verandering ondersteun nie.
2. Die onderwyser bly ook 'n kennisbestuurder en organiseer sy leerlinge tot toepassing van kennis. So ook op organisatoriese vlak is hy/sy 'n **bedryfsbestuurder** en ter wille van die beëindiging van burokratiese rompslomp 'n **innoverende administratiewe** bestuurder.
3. Die onderwyser as **strateeg** moet by kinders die vermoë en vaardigheid tuisbring om nuwe kennis te vind, te orden, te evalueer, te leer en te hersien. Die probleemoplossing-gesentreerde benadering vra juis groot eise ter wille van die strategiese manipulerings van inligting.
4. Die onderwyser speel by uitstek 'n belangrike rol deurdat hy/sy onderrig gee en as **katalisator** aktief besig is om te stimuleer. Sy koördineringsfunksie ter wille van selfontdekking sal krities belangrik wees.
5. Leerlinge van vandag sal ook kritiese beslissings en keuses moet kan maak. Kinders sal reddeloos en kompasloos aan die toekoms uitgelewer word indien hul nie deur die onderwysers van 'n toepaslike **waarde-oriëntering** en **waardesisteem** voorsien word ter wille van internalisering deur die self nie.
6. Indien die snelle verandering op talle lewensterreine in gedagte gehou word, moet die onderwyser as **bewaarder** van fundamentele

beginsels hom/haar toespits op dít wat vir die leerling 'n noodsaaklike onderbou sal wees waarmee 'n onseker toekoms tegemoet gegaan kan word.

7. Ware opvoederskap sal altyd die toets van die tyd deurstaan. Naas die talle eise van opvoederskap moet die onderwyser veral betrokke wees by die **ontsluiting van 'n sinvolle toekoms** vir die kind en dus die suksesvolle hantering van toekomsontdekking. Die onderwyser moet dus ingestel bly om die potensiaal van elke leerling ongeag ras, kleur, geloof of geslag om hul karakters te ontwikkel, hulle voor te berei vir sinvolle burgerskap en hulle toe te rus vir latere ekonomiese onafhanklikheid en beroepsbevoegdheid.
8. Die meer heterogene samestelling van leerlinge in klaskamers en skole, vra dat die onderwyser as **konflikhanteerder** die kulturele diversiteit sinvol en met sensitiwiteit moet bestuur om 'n gees van harmonie te skep.
9. Die onderwyser was nog altyd 'n leier in eie reg. **Beslistheid, doelgerigtheid, entoesiasme, verbeelding en kreatiwiteit** sal veral naas die talle ander leierseienskappe ook as 'n groot bate in die mondering van die onderwyser figureer.
10. Die onderwyser sal met die hedendaagse kennisontploffing altyd belas wees met die eis om sy **horisonne te verbreed** en sy **kennis op te skerp**. Leer sal in die lig van die huidige verandering al hoe meer 'n lewenslange gebeure wees. Hieronder sal die onderwyser swak toegerus wees vir sy primêre taak.
11. In 'n veranderde sosio-ekonomiese omgewing moet die onderwyser ook **toesighouer** en **waker oor die kind se welsyn** betreffende

fisieke, emosionele en die moreelgeestelike wees. Dit vereis 'n ware belangstelling in en 'n besorgheid oor kinders met die nodige ingesteldheid om potensiële gevare en probleme betyds te voorkom. As oordraer van lewensvaardighede het die onderwyser 'n onskatbare rol te speel, veral in aspekte soos interpersoonlike kommunikasie, menslike verhoudingsvaardighede, probleemoplossing- en besluitnemingsvaardighede, fisieke fiksheid en identiteitsontwikkeling. Hoe groter die reeks vaardighede waaroor die individu beskik, hoe groter sal die reeks alternatiewe wees wat as keuses uitgeoefen kan word. Sodoende vind selfbemagtiging plaas.

12. As **verteenwoordiger van die samelewing** het die onderwyser 'n enorme taak. Nie net om aan die verwagtinge van die samelewing te voldoen in sy opvoedingstaak nie, maar ook om via sy opvoedingstaak die samelewing te lei.

6.4.5 Die onderwyser in die klaskamer

Naas 'n magdom van rolle, funksies en take van die onderwyser, word die meeste tyd binne die klaskamer bestee in verhouding met leerlinge en leerstof. In 'n vorige afdeling (sien 5.6) is reeds breedvoerig beskryf watter kenmerke en klimaat in 'n demokratiese klaskamer heers. Die navorser ag dit egter belangrik om in hierdie afdeling enkele fasette hiervan aan te raak en die onderwyser se direkte aandeel uit te lig.

- 5.1 Die ordelike verloop van gebeure in die klaskamer bly 'n belangrike voorvereiste vir die suksesvolle verloop van die onderrigleerhandelinge en die onderwyser as gesagdraer in die klaskamer. Die handelinge van die onderwyser moet sodanig realiseer dat onderrig en leer effektief kan plaasvind. Goodman (1989) in Kruger (1995: 11) sê in dié verband: "*One of the most*

significant issues facing those interested in democratic education is the question of teacher authority." Die onderwyser word bemagtig deur middel van sy kennis en vaardigheid in klaskamerbestuur.

Kruger (1995: 11) verwys na vier maniere waarvolgens onderwysers hul gesag op die ordelike verloop van die klaskamersituasie kan uitoefen, naamlik:

- "* *aan die hand van die gesag wat sy posisie as onderwyser aan hom bied,*
- * *deur middel van sy vermoë en reg om leerlinge te beloon of te kan straf vir hul gedrag en werk wat hulle lewer,*
- * *op grond van die kennis en vaardighede wat onderwysers besit en hul bereidheid om as deskundiges leiding te gee en te deel,*
- * *deur middel van hul persoonlike leierseienskappe."*

Die onderwyser verdien gesag deur die respek, samewerking en magsdeling wat hy in die klaskamer toepas, aldus Hartshorne (1990: 12). Kruger (1995: 11) voeg by dat 'n demokratiese manier van ordeskepping en handhawing in die klaskamer nie die rol van die onderwyser negeer nie - hy bly steeds 'n bewustelike en aktiewe rol daarin speel. Binne 'n demokratiese klaskamer is dit die taak van die onderwyser om samewerking tussen onderwyser en leerling te bewerkstellig, om groter keusevryheid toe te laat, ruimte te bied vir bevraging en debat, asook die onderwerping aan gesag uit vrye wil.

'n Ideale onderrigbenadering in 'n demokratiese bestel kan vergelyk word met die onderwyser se rol as bestuursleier van die onderrig-leerhandeling in die klaskamer. Hiervolgens is die onderwyser as bestuurder en leier van onderrig- en leerhandelinge sodanig betrokke, dat hy met professionele outonomie die klaskamersituasie kan peil en aan die hand van die eienskappe daarvan sy bestuur en benadering kan aanpas. Deur dit te doen,

word leerlinge op 'n sinvolle en opvoedende wyse deel van die onderwys wat plaasvind.

Die onderwyser in 'n demokratiese klas word as mens en as onderrigleier deel van die leergebeure. Die siening van Le Roux (1992) word deur Smith (1995: 11) aangehaal en sluit hierby aan: *"The art in future teaching and learning, therefore, will be to equip the learner with abilities to disclose knowledge independently and to select and judge the value of knowledge. The role of the teacher is to become part of the process. He becomes one of the sources of knowledge, one of the partners in dialogue, one of the soundboards and one of the critics."*

In 'n tydperk van demokratisering word onderrig en leer meer deelnemend en kommunikatief. Ook hierin moet die onderwyser een van die bronne van kennis word en nie die uitsluitlike bron nie. Die geweldige vooruitgang van die multi-media vereis dat leerders ten volle hierby betrek moet word en opdragte moet só ontwerp word dat juis die vaardigheid in die vind en ontdekking van inligting genoegsame aandag geniet. Klaskamergesprek in 'n demokratiese bedeling sal volgens Muller (1995: 2) 'n karakter van onderhandeling moet wees. Hy beskryf dit as volg: *"A process in which two or more persons within a classrooms, with a joint aim of teaching and learning, strive, by means of communication, to reach a mutual agreement which directs thought and action."*

Hierdie vaardigheid vra spesifieke kognitiewe en kommunikatiewe vaardighede. Laasgenoemde skrywer voeg by: *"Intensive hands-on training in the practical negotiation skills will include teacher skills, such as facilitation, mediation, control, language usage, non-verbal communication and body language, active learning, planning and co-planning, groupwork, handling pupils' initiatives and ideas, input of information, problem setting and solving, discussion, withholding information and teacher ideas,*

questioning and handling questions, decision making, handling of feed back, documentation, progression and slowing down, reflection and evaluation." Hy sluit af met 'n betekenisvolle opmerking: *"Only by experiencing a democratic environment during their formative school life, will the adults of the future be able to create a democratic society"* (Muller 1995: 2).

6.4.6 Die onderwyser en sy verhouding tot die kind

Sonder om te verval in 'n lang bespreking rondom verantwoordbare onderwyseroptrede in 'n opvoedingsituasie met die kind, wil die navorser enkele fasette binne 'n demokratiese raamwerk deel wat die verhouding tussen die onderwyser en die kind sinvol en korrek kan voorstel.

1. Dit bly die taak van die onderwyser om die individuele waarde van elke leerling te erken met sy aangebore potensialiteite en vermoëns.
2. Die waardigheid van elke leerder bly binne 'n demokratiese bestel onteenseglik waar.
3. Elke kind moet erken word as 'n unieke en onvervangbare individu.
4. Elke kind het sy eie gawes, fisieke voorkoms, geslag, temperament en aanleg wat om erkenning vra.
5. Die onderwyser moet altyd sensitief bly vir die agtergrond en oorsake van elke kind se gedrag om hom met sy beperkings te kan verstaan en ondersteun.
6. *"Acceptance by the teacher is a prerequisite for establishing a relationship of trust between teacher and pupil,"* aldus Steyn et al. (1997: 62).
7. Vriendelikheid, hartlikheid, meelewing en warmte demonstreer dat die onderwyser opreg vir die kind omgee en dus sy welstand en groei wil bevorder.

Dit is ook juis op hierdie terrein dat die gedragskode van die onderwysers sekere beginsels en bepalinge huisves wat die opvoeder-en-leerder-verhouding beskryf.

6.4.7 Die onderwyser en professionele liggame

In 'n gesprek rondom die demokrasie in Suid-Afrika kan die onderwyser se verhouding met professionele liggame nie onvermeld verbygaan nie. Die rol van onderwysersverenigings, vakbonde en unies het in die demokrasie gevestig en sal 'n blywende rol vervul. Coutts (1995: 37) haal die siening van Nicholls (1992) aan wat hierdie verhouding beskryf: *"What is clear is that a social contract between the profession, the educational establishment and the state must be recognised for what it is: A partnership in which no single party should ever be a free agent."* Onderwysers, deur hul verbondenheid aan onderwysverenigings en vakbonde, kry hiermee juis die geleentheid tot inspraak, deelname en die direkte beïnvloeding van die onderwyskoers in 'n moderne bestel. Geen besluit word vandag as legitiem beskou, indien dit nie deur die medewerking van onderwysers, wat op georganiseerde wyse betrokke is, geneem word nie. Ook die Wet op Arbeidsverhoudinge maak hiervoor voorsiening in 'n demokratiese bestel en bied selfs meganismes soos protes, massa-aksie en dergelike praktyke aan waardeur die stem van die onderwyser duidelik gehoor kan word.

Die uitdagings wat die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika in die gesig staar, is een waarvan elke onderwyser met erns moet kennis neem. Davies (1993: 23) is van mening dat hierdie uitdagings *"... is, like all other challenges, one which can be addressed only by those who devote themselves wholeheartedly to attacking, head-on, whatever new situations await them"*. Die onderwyskorps kan beslis hierdie uitdagings aanvaar en met waardigheid hanteer.

6.5 Rol van leerlinge

6.5.1 Kinderregte

Kinderregte is binne die konteks van die Grondwet onvervreembaar en onverbreekbaar. Die "Convention on the Rights of the Child", wat aanvaar is deur die Algemene Vergadering van die Verenigde Nasies op 20 November 1989, spel hierdie omvattende saak uit in 'n reeks artikels (nrs. 1-54) wat wêreldwyd as amptelik erken word. Hammerberg (ongedateerde kommentaar) bespreek hierdie regte deur onder andere te vermeld: "*A major aspect of the philosophy behind the convention is that children, too, are equals; as human beings they have the same value as grown-ups. The affirmation of the right to play underlines that childhood has a value in itself; these years are not merely a training period for life as an adult. The idea that children have equal value may sound as a truism, but is, in fact, a radical thought - not all respected today.*" Hy gaan voort: "*However, children especially when very young are of course vulnerable and need special support to be able to enjoy their rights in the fullest.*"

Dit bly daarom die plig van die staat en ook die skool om hierdie reg te erken, beskerm en te waarborg. Kinderregte berus op die feit dat 'n kind 'n persoon en mens in eie reg is en daarom nie die besit van die skool of staat is nie. Die erkenning van 'n kind se reg as kind beteken dat hy nie as grootmens gereken moet word nie en dat daar respek sal wees vir sy vermoëns om te wees wat hy is, of in staat is om te wees. Sachs (1992), soos aangehaal deur Boucher (1996: 397), stel dit treffend: "*The right to have rights and almost the most fundamental of responsibilities, the responsibility to be responsible.*"

Ten spyte van die openheid van bogenoemde verklaring, is dit tog waar dat kinders slegs oor 'n bepaalde vlak van rypheid beskik en as sodanig slegs

toegelaat behoort te word om keuses en beslissings te maak ooreenkomstig sodanige ryphed. Hierdie feit rig 'n groot appèl tot elke volwassene om steeds 'n beskermende hand na elke kind te reik.

Kinderregte volgens die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika spel verskillende regte van elke kind uit, waaronder die reg op gesinsorg, basiese behoeftes, beskerming teen mishandeling en uitbuitende praktyke, en die reg om nie aangehou te word nie. 'n Belangrike uitspraak word só verwoord: *"'n Kind se beste belang is van deurslaggewende belang in elke geleentheid wat die kind raak."* (Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet nr. 108 van 1996 - Hoofstuk 2, Artikel 28.2).

'n Bespreking van kinderregte kan in vier kategorieë verdeel word:

1. Die fundamentele regte of welsynsregte.
2. Die regte op beskerming wat die weerloosheid van die kind aanspreek en sy beskerming verseker.
3. Sosiale geregtigheid wat by implikasie beteken dat 'n volwassene se regte na kinders uitgebrei word en dat daar geen rede is waarom hulle anders behandel behoort te word nie.
4. Die voorsiening van meer outonomie en vryheid van beheer, en vra die kind se reg om onafhanklik van sy of haar ouers op te tree.

Dit is veral op die kind se welsynsregte wat demokrasie in die onderwys behoort te fokus. Boucher (1996: 401) haal die siening van Wringe (1984) aan en verduidelik: *"Die kind is 'n ontwikkelende wese en sy aktiwiteite en bewegings kring konstant uit. Hiervolgens het die kind reg op leiding. Nie alleen moet die kind leer om fisies in 'n vreemde wêreld te beweeg nie, maar van sy aksies en aangeleerde gedragspatrone sal sy latere belange beïnvloed en dit kan hy nie voorsien nie. Hy het leiding in hierdie verband nodig, ..., met ander woorde, hy moet hom aan volwasse leiding onderwerp."*

6.5.2 Kinders en skool

Kinderregte moet in 'n demokratiese skool verreken word, aangesien kinders 'n bydrae lewer tot die skool en hulle daaglik in die skool gehuisves word. Die skool moet, om getrou te bly aan hierdie status, juis demokratiese beginsels uitleef en voorleef. Enkele van hierdie kenmerke is:

1. Die leerling is ten volle deel van die skool. As lid van die skool en as sodanig is dit sy skool, die plek waar hy tuis hoort en waar leer plaasvind. Die klem op die sosiale karakter en die vaardighede van sosialisering, moet in 'n demokratiese skool figureer.
2. Leerlinge word van jongs af geleer dat dit belangrik is om ter wille van doelstellings saam te werk en hulleself in diens van die skool aan te bied. Leerlinge kry geleentheid tot saam dink, saam besluit, saam beplan, saam onderneem, saam doen.
3. 'n Demokratiese skool hou aan leerlinge geestelike en ewigheidswaardes voor. Hulle deel in die samehorigheidsgevoel en ontdek die sin van diensvaardigheid en offer ter wille van ander.
4. 'n Ware demokratiese skool is ook vir die leerling 'n oord van veiligheid en kan leerlinge verseker van respekterende, bedagsame en die welwillende steun van volwassenes (Basson 1971: 218).

6.5.3 Die aandeel van leerlinge in skoolbestuur

Daar bestaan verskillende benaderings tot skoolbestuur wat uitloop op 'n bepaalde wyse van optrede teenoor kinders. In 'n onderwyser-gesentreerde onderwysopset moet aanvaar word dat leerlinge passief is en geen

noemenswaardige bydrae gegun word nie. In sulke gevalle het die kind geen reg op seggenskap in skoolbestuur nie. Indien die skool egter gesien word as 'n gemeenskap waar almal saamwerk vir 'n spesifieke doel, is dit billik om te aanvaar dat leerlinge hier wel 'n inset behoort te lewer. In sulke gevalle trek beide die skool en leerlinge voordeel uit die kennis en vaardighede wat leerlinge verwerf.

Daar is ook 'n siening dat (gereken teen die langtermyn-betrokkenheid van personeellede in vergelyking met die relatief beperkte aandeel van leerlinge) hulle baie geringe geleentheid tot inspraak behoort te hê. Leerlinge se standpunt is blywend, al wissel die persone. Talle besluite wat binne 'n skool geneem word, is onmiddellik van krag en van korte duur. In sulke gevalle kan aanvaar word dat die kind se reg op deelname juis aan hom ook die voordeel van uitkomst en besluite verseker.

Omdat hulpbronne van die skool dikwels deur die gemeenskap voorsien word, bestaan die siening dat leerlinge se reg tot demokratiese deelname aan skoolbestuur beperk behoort te word. Daar kan geargumenteer word dat beperkings gestel behoort te word op die leerlinge se reg tot demokratiese deelname aan skoolbestuur. Daar is egter geen beperking wat leerlinge die reg ontnem om invloed uit te oefen op sake wat hul daaglikse lewe beïnvloed nie. Die Hunter-verslag (Departement van Onderwys, 1995: 55), sowel as die Skolewet (Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996: Art.23.2), erken die lidmaatskap van leerders op beheerliggame van skole deur leerders (in die agtste graad of hoër) in te sluit as volwaardige lede. Die Hunter-verslag suggereer egter met groot omsigtigheid: *"In view of the position of professional authority held by the principal and teachers in relation to learners, a provincial education authority or an individual Governing Body might determine that learners should not participate in sensitive discussions about the principal or individual teachers. Where such a determination has been made, learners would not be included in staff*

affairs committee of a governing body, nor be present at such times during a full governing body meeting when such staff matters were discussed" (Departement van Onderwys, 1995: 55).

In die algemeen skep alle skole maksimaal geleentheid vir verskillende vorms van leerlingverteenwoordigers op rade, sodat leerlinge hulle voorkeure direk bekend kan maak in skoolbesluite wat leerlinge raak. Hier bestaan verskeie variasies van verteenwoordiging, maar die oorkoepelende doelwit is steeds om leerlinge mede-seggenskap en dus eienaarskap te laat beleef. Dit is juis hierdie praktyk wat ten doel het om deur middel van deursigtigheid aan kinders terugvoer te gee, sodat begrip vir die rede en agtergrond tot besluite gevestig kan word. Sodoende word die konflik en opstandspotensiaal verminder en kry leerlinge eerstehands geleentheid tot bestuur.

Leerlinge kan binne die breë skoolopset ook betrokke raak by 'n verskeidenheid van verantwoordelikhede en aksies. Naas verkose leerlingrade en hul spesifieke handelinge, kan leerlinge leiding neem ten opsigte van selfstandige entrepreneursprojekte, saalaanbiedings en optredes, verteenwoordiging namens die skool en geleenthede in die gemeenskap of elders.

Dit bly ook in 'n nuwe demokratiese bestel die kind se reg tot lidmaatskap van demokratiese organisasies wat ten doel het om kinders se wense te akkommodeer en te propageer. Dit sal by die skool berus om te besluit hoe ernstig die amptelike uitsprake van sulke groeperings opgeneem moet word. Leerlinge moet dan betrek word by 'n demokratiese proses wat konsultasie en selfs mediasie insluit, sodat hulle steeds die implikasies van hul handelinge kan besef. Vir talle mag skoolboikotte of protesoptogte bloot 'n grappige bedrywigheid wees. Die hantering hiervan moet binne 'n kultuur

van demokrasie gesien word en vereis dat kinderregte steeds met groot omsigtigheid hanteer word.

Die beskouing dat sekere optredes deur leerlinge ontoelaatbaar en onaanvaarbaar is, lui die gesprek oor dissipline en lyfstraf in. Die demokrasie vra verseker nie dat dissipline en orde binne die skool genegeer word nie, maar vra dat elke leerder billik hanteer moet word ooreenkomstig die bepaalde omstandighede. Die deelname van leerlinge aan en inspraak by onderwysprogramme, is volgens Du Plessis (1993: 77) in Europa reeds 'n praktyk. Die sogenaamde Petra-projek berig hieroor: "*... relatively recently, the concept of working with young people has emerged. This is reflected in education, in the ideas of the negotiated curriculum, or in youth work, in the representation of young people on management committees, but, by and large the adults still retain control.*" Du Plessis waarsku dat kinders as onvolwassenes met beperkte insig, waarskynlik nie die vermoë het om verantwoordelike besluite met betrekking tot hulle onderwys te kan neem nie. Hy vermeld die realiteit van drukgroepe wat tot gevolg het dat kinders maklik gemanipuleer kan word en doen aan die hand dat leerlinge slegs 'n mate van seggenskap in adviserende hoedanigheid onder beskerming van verantwoordelike deskundiges, moet kan uitoefen.

Dit bly die taak van die skool om aan kinders juis te demonstreer dat alle mense respek en agting vir hul menswaardigheid verdien. Om demokrasie funksioneel te maak binne 'n skool, is dit nodig dat die skool ook aan leerlinge die delikate balans tussen individuele wense en groepbehoefte help onderskei. Skole moet daarom voortgaan om "*... to provide an environment where commitment to the school community ... is a core value*" (Calabrese 1994(b): 57). Hy voeg by: "*Students can be taught that constructive engagement is a critical component of civility in democratic society ... When schools fail to tolerate constructive engagement and provide students or teachers with an avenue to affect change, violence*

occurs in the form of vandalism, antagonism towards authority, and repudiation of democratic principals; civility no longer exists."

6.5.4 Leerlingdeelname aan die kurrikulum

Naas die skool se opvoedingstaak, is dit ook 'n demokratiese kurrikulum wat leer in die fokus plaas. Leerlinge behoort in staat gestel te word om 'n aandeel te hê in die verloop van die leergebeure. Deur sinvol aan hierdie aktiwiteite deel te neem, kom leerlinge onder die besef dat leer 'n lewenslange proses is en dat selfmotivering van kardinale belang is.

Binne die hantering en operasionalisering van enige kurrikulum, is leerders net so belangrik as wat die onderwyser as fasiliteerder van die leergebeure is. Geen kurrikulum, met welke doelwitte ook al, kan dus suksesvol voltrek word indien leerlinge nie berekend hul aandeel daarin laat geld nie. Leerlinge beskik wel oor vaardighede wat in die leerproses gebruik moet word, byvoorbeeld om te luister, om saam te werk, om te beplan, om te onderhandel en ander vaardighede.

Onderrig in demokratiese beginsels, via die kurrikulum, kan geskied op verskeie maniere. Deur deelname in groepsverband, in koöperatiewe leer as onderrigstyl, vervul leerlinge bepaalde rolle en die leerproses word moontlik gemaak. Leerlinge beskik oor die vaardigheid om in groepsverband te werk, om kreatief te dink en met inisiatief deel te neem. Ook bepaalde entrepreneursvaardighede is deel van die kind se mondering wat deur sinvolle denke en beplanning gebruik kan word om probleme op te los. Indien die leerder besef dat kennis verwerf moet word, en hy verseker is van die kundige begeleiding van die onderwyser as bestuurder van die onderrig-leergebeure, is dit ook belangrik dat die kind verantwoordelikheid vir sy eie leer, groei en wording sal aanvaar. Sodoende word die leerder 'n bestuurder van die self. Binne die demokratiese skool behoort genoegsame geleentheid

te wees vir die ontwikkeling van leerders. Dit is juis hierdie groei en ontwikkeling van die individu wat die moontlikheid bied vir selfopvoeding.

Die konsep van "**self-regulated learners**" is 'n spesifieke benadering binne 'n veld van didaktiese benaderings en moontlikhede. Vir die doel van hierdie bespreking, word na die konsep verwys in dié sin dat leerlinge bepalers is van hulle eie vordering ter wille van die bereiking van gestelde doelwitte. Monteith (1995: 3) beskryf hierdie proses as volg: *"Self-management includes planning to attain a certain goal, evaluation of the process being made towards goal attainment and regulation which implies a modification of plans and strategies if one judges that the initial plan and strategies are not adequate to attain the set goal."* Hieruit vloei voort dat leerlinge deur middel van selfwaarneming, selfoordeel en selfaksie daartoe in staat is om die gang van hulle eie deelname te kan bepaal. Sodoende verhoog leerlinge hulle eie effektiwiteit en gee hulle aan hulle eie wording sin. Volgens die siening van Bandura (1986), soos aangehaal deur Monteith (1995: 4), moet self-effektiwiteit gesien word as *"... a person's judgement of his/her capabilities to organise and execute courses of actions required to attain designated levels of performance"*.

6.5.5 Die aandeel van leerlinge by gemeenskapshandelinge

De Vries (1987: 7) sê heel tereg dat skoolleerlinge nie meer geneë is om aangeleenthede van openbare belang, waarby hulle direkte en indirekte belang het, aan andere oor te laat om alleen veranderinge aan te bring nie. Hulle wil hierdie aangeleenthede nie net tot die skool beperk nie, maar dit ook versprei na die breë gemeenskap. Dikwels organiseer jongmense hulself in ektrimistiese groepe met politieke ideale en doelwitte. Badenhorst (*Die Burger*, 24 April 1987: 14) merk 'n opvallende verskil tussen aan die een kant die politieke kundigheid van die blanke jeug en aan die ander kant die swart en bruin jongmense op. Ten spyte hiervan is dit waar

dat organisasies, in veral die eertydse swart onderwys, juis groeperings is wat 'n rewolusionêre karakter vertoon en deur leerlingoptrede die regering van die dag uitdaag. Soms kring hierdie stryd nie teen die stelsel uit nie, maar brei dit ook uit tot in bloedige gevegte tussen politieke faksies. Heyl (1988: 55) vermeld 'n kommerwekkende aspek van leerlinge se pogings om politieke verandering te bewerkstellig. Dit is juis die toenemende verval van ouerlike gesag, wat onrustoestande tot gevolg het. In sulke gevalle ontstaan selfs toestande waar ouers deur hul eie kinders geïntimideer word. Kinders sê dat hulle die wet in eie hande neem en die onderwysstelsel gebruik om verandering in die land te bewerkstellig.

Jacobs (1995: 88) het 'n omvattende ondersoek en program geloods onder die titel "Developing Democratic Perceptions among Secondary School Pupils" en sluit haar samevatting af met die volgende veelseggende opmerkings: *"Many different explanations have been offered for the current crisis in education. It is my contention that a principal cause for our present predicament is that, during the last decade, solutions have been sought for urgent problems such as school unrest at the expense of important issues such as democracy education. Had educationists taken strong measures to educate school populations regarding human rights and democracy after the Soweto riots, the effect of existing dissatisfaction with the school system would have been less disruptive than the present state of near anarchy. We cannot afford to make the same mistakes again. Today, too, democracy education may not be urgent, but it is vitally important. The teaching of democratic perceptions to our youth must be confronted. We have an obligation to socialise the younger generation to understanding their rights, relationships to others and responsibilities to society."*

HOOFSTUK 7

SELFOPVOEDING IN DIENS VAN DIE DEMOKRASIE

7.1 Samevatting

Reeds by die aanvang van hierdie navorsing was die oorkoepelende doelstelling baie duidelik, nl. om te bepaal watter rol selfopvoeding speel, om binne 'n skool se sosiale eko-sisteem 'n demokratiese kultuur te vestig en uit te bou.

In sy gerelationeertheid, is die kind altyd afhanklik van ander vir die verwerkliking van sy menslike moontlikhede. Hy tree in verhouding met die wêreld en ander rondom hom, en ontwikkel sodoende vaardighede wat hom toerus vir die eise van die lewe. Hy internaliseer waardes en norme wat as riglyne dien om hom as volwaardige mens te konstateer. Ook die volwassene hunker daarna om die wese en kwaliteit van sy bestaan te verbeter. Hiervoor kry sy verbondenheid met ander 'n nuwe dimensie en lei die toe-eiening van begeleidingsuitkomstes, tot 'n bestaan wat toenemend vollediger word.

Opvoeding en begeleiding bevredig die mens se behoefte in sy opwekwees na 'n beter toestand as waarin hy bestaan. Selfopvoeding moet binne die kader van die totale opvoedingsraamwerk gesien word. Dit neem 'n plek in as eindfase van die agogie, as begeleidingsgebeure wanneer eksterne begeleidingshulp en selfhulp mekaar kongruerend sodanig aanvul, dat die mens verantwoordelikheid vir sy eie wording aanvaar. Sonder hierdie agogiese gebeure kan die mens nie tot selfverwerkliking kom nie en bly die beleving van onvolledigheid en onvoltooidheid 'n wesensrealiteit. Onder persoonlike gesag streef die volwassene en kind dan na menslike

waardigheid wat voltrek word deur selfrealisering, selfaktualisering en self-verwesenliking.

Binne die raamwerk van hierdie navorsing, het die term **demokrasie** duidelik uitgestaan as 'n kernkonsep. Demokrasie word hier verbind met die Suid-Afrikaanse politieke bedeling wat die afgelope jare ontluik het en wat 'n wordende realiteit vir die land se mense is.

Naas die implikasies van 'n veranderende regeringsbestel, hou 'n demokratiese leefwyse vir elke burger belangrike implikasies in. Die wesenlike van die mens, nl. sy individualiteit, gelykheid, sosialiteit, menswaardigheid, kulturaliteit en sy vryheid, is duidelik te rym met die demokratiese ideaal. Demokrasie het alles te make met die mens as individu, gemeenskap en sosiale bestel. Ten einde as samelewing te slaag, is dit nodig dat elke lid 'n persoonlike toewyding maak aan die demokratiese ideaal, deur die wesenskenmerke van 'n demokratiese leefwyse daaglik uit te leef. Dit vra dat bepaalde waardes binne die raamwerk van 'n nuwe demokratiese Grondwet en 'n Handves van Mensregte uitgeleef sal moet word. Die erkenning van ander se menswaardigheid, verdraagsaamheid, konsiderasie vir ander se wense en oortuigings, die geleentheid tot selfontwikkeling, ens. behoort as optrede sigbaar te word in die lewens van alle burgers.

'n Demokratiese kultuur en die uitleef daarvan is egter nie beperk tot die bladsye van die wetboek nie. Vanaf 'n makro-vlak binne die staatsbestel as breë gemeenskap, tot in die kleinste mikro-ruimte van die mens, vra demokrasie dat 'n gesonde sosiale klimaat van verdraagsaamheid en erkenning gevestig word. Talle maatreëls binne die staatsorde is reeds gegiet binne bogenoemde gees en word toenemend geskoei op inklusiwiteit. Ook die onderwystelsel is besig met 'n pynlike proses van transformasie, waar gelykberegting, in die vorm van gelyke toegang, gelyke geleenthede

en gelyke toekenning van hulpbronne nagestreef word. Die plaaslike gemeenskap het eweneens eiesoortige aanpassings te maak ter wille van die akkommodasie van alle persone en instansies.

Dit is egter met die onderwys, skool en leerlinge in gedagte dat die navorser genoodsaak was om te gaan kyk na die vestiging van 'n demokratiese kultuur. Die geskiedenis van die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel weerspieël bewyse van wantroue, konflik, jeugopstande, klasseboikotte, ens. Die werklikheid is enersyds dat opvoeding en onderwys 'n sentrale rol kan speel in die daarstelling van 'n legitieme demokratiese bestel, maar andersyds dat 'n demokratiese kultuur nog nie in Suid-Afrika gevestig is nie. Om werklik die moontlikheid van versoening in Suid-Afrika te bewerkstellig, is nie net 'n ware demokrasie nodig om die onderwysproblematiek op te los nie, maar vra dit 'n opregte hart- en gesindheidsverandering van burgers - ook jong burgers.

Die daarstelling van verskillende navorsingsverslae en ondersoeke, asook die koms van die Suid-Afrikaanse Skolewet, suggereer en bou reeds sekere parameters in wat billikheid, nie-diskriminasie en kwaliteitsonderwys vir almal sal verseker. Skole word ten opsigte van organisasie, bestuur en finansiering gekonfronteer met nuwe verteenwoordigende strukture en gewysigde prosedures.

Dit is egter die toespitsing op die skoolmilieu wat volgens die aanvanklike doelwitte bewys moet lewer van die moontlikheid om vestiging van 'n demokratiese kultuur. Die aanwesigheid van sekere demokratiese elemente binne die skool, asook die toepassing van tersaaklike bestuursbeginsels, kan bydra tot die realisering van die demokratiese ideaal. Verteenwoordiging, deursigtigheid, verantwoordbaarheid en legitemiteit vorm die onderbou vir die bestuur van 'n demokratiese skool. Die dinamiese karakter van 'n skool maak dit 'n lewende instrument in die hand van diegene wat

daaraan verbonde is. Om die dinamiek van lewenskragtigheid en vooruitstrewendheid van die skool gesond te hou, is dit nodig dat alle onderwys- en opvoedingsvennote op effektiewe maniere ingelig bly aangaande die koers en beoogde doelwitte. Sodoende word betrokkenheid en eienaarskap gevestig.

Dit is veral binne die klaskamer waar die onderrig- en leergebeure voltrek word en waar gesindhede, sowel as vaardighede, vir 'n eietydse wêreld aangekweek en aangeleer word. Leer vind binne 'n demokratiese klaskamer en kurrikulum nie net plaas ter wille van leer nie. Feite, beginsels en teorieë word konseptuele werktuie vir probleemoplossing en redenering. Passiewe leerders verander in onderhandelende denkers. Roetinetake word vervang met relevante inhoude, wat gemanipuleer moet word. Regiede vakke maak plek vir geïntegreerde leerareas. Onderrig word leerder-gesentreerd en die onderwyser verruil sy tradisionele aanslag en beeld, vir dié van 'n deelnemende fasiliteerder. Klaskamerbestuurspraktyke maak ruimte vir leerlingdeelname, groepwerk, onderhandelings en spontane interaksie tussen leerders. Kompetisie se klem verskuif na samewerking en hartlike mededeelsaamheid.

Bogenoemde strategieë mag klink na simplistiese kitsoplossings vir omvangryke en uitgediende praktyke. Tog bly die suksesvolle transformasie afhanklik van die menslike faktor wat in die vorm van rolspelers by elke klein detail-handeling betrokke is. Duidelike erkenning moet ook hier gegee word aan die terrein en plek van die ouergemeenskap, wat in 'n veranderde bedeling ook 'n veranderde rol te vervul het. Mede-seggenskap en aktiewe betrokkenheid kenmerk die belangrike ondersteuningsfunksie van die gemeenskap en die ouerhuis. Ouers moet hul reg as vennote opneem en uitoefen, om die beste onderwys vir hul kinders te verseker en met die nodige deernis alle samewerking in die praktyk te bewys.

Die skoolhoof speel binne die omheining van die skoolterrein 'n kardinale rol in die vestiging van 'n demokratiese kultuur. Geykte bestuursbeginsels vra dringend om vernuwing. 'n Beleid van desentralisasie van gesag en mag, maak die skoolhoof nie minder effektief nie. Dit verseker juis dat die talente, kundighede en wense van leierstrukture en personeel, maksimaal ontgin word. Sodoende kry die skoolhoof se begeleidingsfunksie nuwe betekenis en word die kader van rype en toegeruste skoolmeesters en bestuurders vergroot. Deur bemagtiging word vertrouwe geskep, terwyl dit betrokkenheid toewyding en lojaliteit verseker.

Daar was nog nooit 'n meer geskikte plaasvervanger vir die liefdevolle onderwyser wat kinders ontmoet en begelei ter wille van opvoeding en groei nie. In 'n demokratiese skool maak die regverdige oordeel van 'n simpatieke onderwyser juis die verskil in die lewens van kinders. Deur elke kind as unieke skepsel te aanvaar en te bejeën, kry die kind se menswaardigheid betekenis. Elke moontlike aanmoediging en motivering van die onderwyser bly die seker polis vir 'n ontwikkelende kind. Deur voorbeeld baan die onderwyser die weg vir 'n gees van aanvaarding en wedersydse respek, wat deur die kind aanvaar kan word. As mede-rolspeler is die onderwyser in noue kontak met die kind wat geskool word vir burgerskap van môre.

Die grootste handeling en fokus binne die skoolomgewing bly ter wille van kinders. Hulle gee hulleself ter wille van eie vordering, maar ook ter wille van die uitbouing van die skool-etos. Deur die stroom van beïnvloeding en blootstelling, ontwikkel hulle vaardighede en word hul toegerus vir die eise van 'n demokratiese grootmenswêreld.

Ten slotte: Demokrasie het nie op 27 April 1994 in Suid-Afrika geland nie. Die werklike skepping van 'n vrye en demokratiese bestel, sal vir die volgende aantal jare die verantwoordelikheid van **AL** sy burgers wees. Die sleutel tot die vestiging en bou van demokrasie, is opgesluit in die hart en

gesindheid van elke lid van die samelewing. Deur middel van noue samewerking en interaksie, kan die vernuwingsproses in hierdie land slaag. Op politieke gebied vra dit dat leiers hulle sal toelê om alle meganismes in werking te stel om 'n gees van verdraagsaamheid te koester. Op onderwysgebied sal dit van beleidmakers, skoolhoofde, leierstrukture en onderwysers verwag word om die akker deeglik voor te berei, sodat gebeure binne die klaskamer en kurrikulum die nodige impak sal hê.

Die belangrikste bly egter dat elke individu sal verstaan dat leer 'n lewenslange gebeure is en dat die self uiteindelik die verskil kan maak. Slegs wanneer die somtotaal van inwerkings deur die individu aanvaar word onder gesag van die self, kan die verwerkliking van die demokratiese sowel as die persoonlike wordings-ideaal, realiseer. Hiervoor is opvoeding deur die self vir die self onontbeerlik. Eers dan staan selfopvoeding in diens van demokrasie.

Dit het opgeval dat na selfopvoeding (sien 1.1.1) (Brockett en Hiemstra, 1991: 16) sowel as demokrasie (sien 3.1) (Jacobs, 1995: 14) verwys word as "*a way of life*". Selfopvoeding en demokrasie integreer dus as 'n lewenswyse vir die individu.

7.2 Selfopvoeding in diens van die demokrasie: implikasies vir die skoolmilieu en gemeenskap

Die navorser is van mening dat dit in hierdie stadium belangrik is om aanvullend tot bogenoemde samevattende opmerkings, 'n voorstelling te maak van die implikasies van selfopvoeding op die realisering van 'n demokratiese kultuur in die skoolmilieu en gemeenskap.

Die volgende onderskeidings is dus moontlik:

1. Die verbondenheid van selfopvoeding met die skoolmilieu, voltrek in die lewens van mense wat hulle binne die skoolmilieu bevind. Selfopvoeding kan, soos in hoofstuk 1 reeds aangedui, nie slegs as produk van pedagogiese bemoeienis sigbaar word in die lewens van kinders nie, maar kan ook 'n realiteit as begeleidingsresultaat in die lewe van die volwassene na vore tree. Die skoolmilieu kan gesien word as daardie lewensruimte wat realisering op beide genoemde begeleidingniveaus moontlik maak, aangesien kinders en volwassenes by die funksionering van skool, as skool, betrokke is. Anders gestel: Pedagogiese, sowel as andragogiese handeling, word binne die skool voltrek en het implikasies op die vestiging van 'n demokratiese skoolkultuur.
2. Selfopvoeding, en die realisering binne 'n demokratiese skoolmilieu, het ook implikasies vir die vestiging van 'n demokratiese gemeenskap. As toekomstige burgers van die land maak leerders, sowel as onderwyspersoneel, deel uit van die breë gemeenskap. Die internalisering van 'n demokratiese gees binne die skoolmilieu, moet 'n impak hê op die lewenswyse van mense in die gemeenskap. Indien bogenoemde nie waar is nie, kan geargumenteer word dat skoolopvoeding en die resultaat daarvan, slegs tot die skool beperk is. Die samelewing moet dus deel in die winste van skoolopvoeding.

Om bogenoemde implikasies voor te stel, word die wesenlike van selfopvoeding getabelleer en die toepaslike implikasies op die skoolmilieu en gemeenskap aangedui.

SELFOPVOEDING: IMPLIKASIES VIR 'n DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU EN GEMEENSKAP

WESE VAN SELFOPVOEDING	IMPLIKASIES VIR DIE DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU	IMPLIKASIES VIR DIE DEMOKRATIESE GEMEENSKAP
<p>1. Die mens is 'n integrale eenheid met die self in die kern.</p>	<p>1. Die skoolmilieu moet die volledige mens - fisies, psigies, emosioneel, kognitief en affektief - aanspreek alvorens die mens se latente vermoëns en potensiaal tot ontwikkeling kan kom.</p> <p>Opvoeding moet die totale kind aanspreek. Slegs wanneer die kind ten volle aan 'n demokratiese kultuur en gees in die skool blootgestel is, kan hy/sy bydra tot die verwesenliking daarvan in sy eie lewe en ook in die skool.</p> <p>'n Demokratiese kultuur is vir onderwyspersoneel aanvaarbaar indien dit poog om die hele skool en al die fasette van die werklewe van die onderwyser te transformeer. Dan kry demokrasie in die skool vir die onderwyser legitimiteit.</p>	<p>1. Daar kan slegs sprake wees van ware demokrasie in die gemeenskap indien burgers van die land die besef het van innerlike transformasie, sodat die self met oorgawe daaraan kan meedoen.</p> <p>Binne die demokrasie is dit wenslik dat sekere tendense/fasette van gemeenskaplewe nie as "ontransformeerbaar" beskou word nie. Demokrasie vereis 'n deursnit-transformasie van alle sektore/lebensrealiteite en persoonlike oortuigings, anders bly voorbehoude voortbestaan en kan outentieke verandering nie plaasvind nie.</p>
<p>2. Die tipe persoon wat 'n mens word gedurende die lewe van die mens, moet gesien word as die resultaat van al die prosesse binne die self.</p>	<p>2. Opvoeding en skoolopvoeding voorsien aan kinders die prosesse in die lewe wat in selfopvoeding kulmineer. Deur hierdie prosesse word die kind blootgestel aan demokratiese prosesse wat geïnternaliseer word.</p> <p>Onderwysers neem demokratiese bestuurswyses en praktyke aan in die mate wat dit in die skool as 'n werklikheid realiseer.</p>	<p>2. Die samelewing kan slegs 'n demokratiese lewenswyse aanvaar indien dit as prosesse binne elke burger realiseer as persoonlike oortuigings.</p>

SELFOPVOEDING: IMPLIKASIES VIR 'n DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU EN GEMEENSKAP

DIE WESE VAN SELFOPVOEDING	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE GEMEENSKAP
<p>3. Selfopvoeding kan eers realiseer wanneer voldoen is aan die basiese behoeftes van die individu (ooreenkomstig Maslow se siening van hiërargiese struktuur van behoeftes).</p>	<p>3. Selfopvoeding realiseer in die lewens van skoolkinders wanneer hul basiese behoeftes aan kennis en vaardighede sodanig ontwikkel is, dat hulle oor genoegsame toerusting beskik om met verantwoordelikheid self verdere besluite te kan neem.</p> <p>Onderwysers kan slegs vorder op hulle selfopvoedingspad en in hulle loopbaanontwikkeling, indien hulle behoeftes aan vaardighede in bestuur en beheer deur toepaslike skoling plaasgevind het.</p>	<p>3. Selfopvoeding word in gemeenskapsverband 'n werklikheid wanneer bevolkingsgroepe ervaar dat gelykberegting ten opsigte van basiese hulpbronne geskied, sodat verdere ontwikkeling ter wille van nasiebou kan plaasvind.</p>
<p>4. Die voortdurende vorming en omvorming van die self moet as 'n voorwaarde gesien word vir die opvoeding van ander.</p>	<p>4. Die volwasse opvoeder wat reeds gevorder het op die selfontwikkelingspad, beskik oor die vermoë om kinders te begelei en op te voed. Die onderwyser wat die eise van 'n demokratiese begeleidingspad ken, sal in staat wees om saam met kinders hierdie weg te bewandel.</p> <p>Die skoolhoof wat reeds demokrasie as 'n lewenstyl en bestuurstyl aanvaar het, kan onderwyspersoneel begelei en strukture skep waarin 'n demokratiese gees heers.</p>	<p>4. Waar sekere groeperings van mense wel bereid is om te breek met die verlede en demokrasie as 'n nuwe werklikheid te aanvaar, kan diesulkes die gewenste voorbeeld uitleef en sodoende ander inspireer.</p>

SELFOPVOEDING: IMPLIKASIES VIR 'n DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU EN GEMEENSKAP

DIE WESE VAN SELFOPVOEDING	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE GEMEENSKAP
<p>5.</p> <p>In plaas van slegs te fokus op die opvoeding, moet die klem wees op die voorsiening van hulp ter wille van selfopvoeding. Selfopvoeding behoort die sentrale fokus van alle begeleiding te wees.</p>	<p>5.</p> <p>Hierdie doelwit moet deurgaans deur opvoeders voor oë gehou word in hul bemoeienis met kinders. Die selfopvoedingsdoelwit vereis 'n spesifieke benadering en kyk verder as net die voorsiening van die basiese opvoedingsmiddele.</p> <p>Kinders kan binne 'n demokratiese bestel voorsien word van alternatiewe en bykomende vaardighede om hulle toe te rus vir die lewe.</p> <p>Begeleiding van onderwyspersoneel behoort nie net te fokus op die middelmatige toerusting sodat take afgehandel moet word nie. Elke onderwyser is ook op pad en moet toepaslik toegerus word om aan sy eie selfverwesenliking gestalte te gee.</p>	<p>5.</p> <p>'n Demokratiese samelewing moet gesien word as 'n toegeruste samelewing. Demokrasie vra dat selfopvoeding van die individu manifesteer in 'n unieke soort benadering tot die lewe en die naaste.</p>
<p>6.</p> <p>Terapie in die opvoeding word gebruik om gedragswysigings en regstellende optrede te bewerkstellig. Terapie, dit is gestruktureerde en beplande terapeutiese handeling, moet gebruik word om normale gedrag te motiveer/inspireer/verander tot hoër-orde-selfopvoeding. Selfopvoeding voorsien die energie tot verdere groei.</p>	<p>6.</p> <p>Terapie en regstellende handeling binne die skool - opvoedingwerklikheid moet nie net hierdie doelwit nastreef nie, maar moet sterk fokus om "normale gedrag" te verhef tot 'n selfopvoedende demokratiese lewenspeil.</p> <p>Volwassenes binne 'n demokratiese skoolmilieu moet geïnspireer word om hulle vlak van paraatheid en kundigheid te verbeter, ten einde hul eie effektiwiteit te verhoog.</p>	<p>6.</p> <p>'n Demokratiese samelewing moet gestalte gee aan 'n leefwyse wat meer bied as wat binne normale grense verwag sou word. Aanvaarding, wedersydse respek en akkommodasie van ander, word gesien as 'n hoër-orde-lewenstyl. Namate die gemeenskap ontwikkel as demokrasie, sal 'n groter wil vir verdere groei vestig.</p>

SELFOPVOEDING: IMPLIKASIES VIR 'n DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU EN GEMEENSKAP

DIE WESE VAN SELFOPVOEDING	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE GEMEENSKAP
<p>7. Mense ontwikkel dikwels slegs enkele fasette van hul self en die persoonlikheid.</p>	<p>7. Dit is 'n realiteit dat kinders en volwassenes nie altyd ten volle volgens hul potensiaal ontwikkel nie. Die demokratiese skool moet hiermee rekening hou en middele in werking stel om selfopvoeding te laat gedy. Fasette wat nie realiseer nie, verdien die inset van opvoeders en onderwysleiers ter wille van wording en groei na voller-volwassenheid.</p>	<p>7 'n Gemeenskap bly altyd 'n ontwikkelende entiteit. Namate die self in kollektiewe verband (as gemeenskap) ontwikkel, kan ervarings van die verlede agtergelaat word en sal die gemeenskap groter genoegdoening ervaar as transformerende gemeenskap.</p>
<p>8. Selfopvoeding beteken die realisering van die persoonlikheid identies ooreenkomstig die self en onderskei ook die mens van ander.</p>	<p>8. Elke kind en volwassene ontwikkel ooreenkomstig die eie persoonlikheid. Begeleiers het die verpligting om juis daardie unieke kenmerke van die mens sodanig te ontwikkel dat die mens word wat hy veronderstel is om te word. Geen mens kan in sy wese totaal verander en iemand anders word of kwaliteite uitleef wat nie eie is aan sy eie self nie.</p>	<p>8 Die uniekheid van elke burger in die samelewing moet binne 'n demokrasie erken word. Die erkenning hiervan bring begrip vir die andersheid van ander groeperings en sal harmonie tussen mense bewerkstellig.</p>
<p>9. Selfopvoeding en selfrealisering verhoog kreatiwiteit, outonomie, spontaneïteit, waardering en rypheid.</p>	<p>9. Binne die demokratiese skool is hierdie doelwitte die winste wat uit bemoeienis, opvoeding en begeleiding na vore kan kom. By kinders bied dit groot genoegdoening en dien die beleving hiervan as stimulus vir verdere groei.</p> <p>Volwassenes bly mense en dus net so afhanklik van die positiewe uitwerking van hierdie deugde.</p>	<p>9. Die demokratiese gemeenskap het selfstandige, outonome burgers nodig wat met inisiatief en kreatiwiteit die uitdagings kan aanpak. Sulke burgers tree met oorgawe op en kan konstruktief bydra tot die omvorming van menslike persepsies.</p>

SELFOPVOEDING: IMPLIKASIES VIR 'n DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU EN GEMEENSKAP

WESE VAN SELFOPVOEDING	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE GEMEENSKAP
10. Selfopvoeding verlaag weerstand, skep 'n groter besef van realiteit, verhoog rypheid en bied 'n hoër vlak van persoonlike beleving.	10. Die demokratiese skool moet deur berekende bemoeienis 'n gees van verdraagsaamheid vestig tussen mense met verskillende oortuigings en belevings, sodat ware beleving van die realiteite van die hede kan vestig.	10. Verbeterde persoonlike reaksies wat spreek van waardering vir en erkenning van andersheid lei tot 'n verlaging in onderlinge onenigheid en weerstand. Sodoende vestig 'n ware gees van demokratiese aanvaarding.
11. Selfopvoeding vereis sensitiviteitsopvoeding en die hernude ontwaking van interne (persoonlike) en eksterne gevoelens.	11. Dit is die eis van 'n demokratiese skool om betrokkenes sensitief te maak vir die inwerking en beleving van die naaste. Sensitiviteit bring waardering en skep 'n gees van hartlikheid as beleving.	11. Verhoogde sensitiviteit tussen mense en bevolkingsgroepe maak mense toenemend bewus van ander se persepsies en lei tot groter verdraagsaamheid. 'n Swak of gedeeltelike sensitiviteitsvlak in 'n gemeenskap word 'n struikelblok en hindernis vir menslike verhoudinge.
12. Kontak met die prosesse in die self en met ander verskuif die grense van verwydering en nabyheid terselfdertyd. Sodoende word die mens beide waarnemer asook waarneembare. Bogenoemde verbreed die individu se ervaringsveld.	12. Selfkennis en kennis van ander moet deur die skool gevestig word binne die lewe van elke kind en volwassene. 'n Vergrote visie bring motivering vir die besetting van onontginde lewensterreine.	12. Gemeensaamheid en die nastrewing van gesinchroniseerde doelwitte bring mense nader aan mekaar. Sodoende vestig geloof in en aanvaarding van ander en verruim persepsies en kennis.
13. Openheid is beide doelwit en produk van selfopvoeding.	13. Openheid impliseer toeganklikheid en openhartigheid. Die demokratiese skool moet juis poog om sielkundige grense tussen mense af te breek ter wille van die vestiging van 'n gees van aanvaarding en verdraagsaamheid.	13. Openheid as gemeenskapskenmerk vra die geneëntheid van burgers om met eerlike oortuigings bemoeienis met ander te kan maak. Hierdeur word skeiding verwyder en skep dit ruimte vir die respek vir ander se lewenswerklikheid.

SELFOPVOEDING: IMPLIKASIES VIR 'n DEMOKRATIESE SKOOLMILIEU EN GEMEENSKAP

DIE WESE VAN SELFOPVOEDING	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRASIE SKOOLMILIEU	IMPLIKASIES VIR 'N DEMOKRATIESE GEMEENSKAP
<p>14. Die uiteindelijke doel van selfopvoeding is die self - wat die kern is waarvandaan besluite geneem word en verantwoordelikheid aanvaar word.</p>	<p>14. Die skool moet die natuurlike selfgerigtheid van die kind gebruik om hom te laat fokus op die waardevolheid van die self. Verantwoordelikheid bly die vrug van opvoeding en selfopvoeding.</p>	<p>14. Indien die gemeenskap sy eie waarde as unieke samestelling binne die linie van volkere besef, sal persoonlike toewyding van burgers elkeen inspireer om verantwoordelik op te tree en mee te werk ter vestiging van 'n demokratiese gemeenskap.</p>

7.3 Gevolgtrekkings

Na aanleiding van hierdie teoretiese besinning, wil die navorser die volgende gevolgtrekkings maak:

- * Elke mens bly afhanklik van die begeleiding van ander vir die verwerkliking van die self.
- * Die kind se hulpbehoewenheid maak hom ontvanklik en bied die nodige motivering vir sy deelname aan die opvoedingspad. Die kind bly altyd opsien na simpatieke en kundige begeleiers, wat aan hom die kuns van die lewe oordra en voorleef.
- * Volwassenes is nie voltooide mense nie, maar hul wording is 'n lewenslange proses. Hulle word slegs deur ervaring en blootstelling beter toegerus vir die eise van elke dag en kan daarom makliker geskikte strategieë ontwikkel om die eise van verskillende situasies die hoof te bied.
- * Selfopvoeding is 'n realiteit binne die opvoedingsraamwerk. In die lewe van elke mens is dit bloot prakties waar dat 'n stadium aanbreek wanneer ander se direkte bemoeienis en invloed sodanig afneem, dat dit slegs die self is wat die verdere verantwoordelikheid dra en koers bepaal.
- * Leer moet dus gesien word as 'n lewenslange handeling vir alle mense. Hiervoor word in 'n nuwe demokratiese onderwysstelsel voorsiening gemaak deur die daarstelling van verskillende amptelike strukture, instansies en liggame.

- * Demokrasie in Suid-Afrika is 'n werklikheid in soverre gepoog word om deur wetgewing instansies en amptelike kanale te struktureer, dat dit tekens van gelykberegtiging, deursigtigheid en gelykheid toon.
- * Demokrasie is egter nog geen werklikheid in Suid-Afrika in soverre dit 'n gees van verdraagsaamheid, erkenning en verantwoordelike medeburgerskap beteken nie. 'n Opregte hartsverandering van 'n volk geskied nie binne die bestek van slegs enkele jare nie. Dit sal 'n geloof en toewyding aan demokrasie vra om demokrasie as leefwyse te laat slaag.
- * Kinders kan genoegsaam gemotiveer word om elemente van 'n demokratiese leefwyse vroeg te internaliseer, aangesien hulle waarskynlik nie die belewing van 'n alternatief vanuit eie ervaring kan herroep nie. Indien die voorstelling en voorlewing van 'n demokratiese leefwyse met opregte oortuiging en kragdadigheid gedoen word, sal kinders dit aanvaar as deel van hulle eie lewenspatroon en handelwyse.
- * Kinders kán vaardighede binne en buite die klaskamer aanleer wat hulle sodanig toerus, dat hulle in harmonie en met 'n gees van aanvaarding alle mense in hulle daaglikse omgang hanteer.
- * Die volwassene se motivering tot selfopvoeding is geleë in sy belewing van aktualisering en 'n vollediger bestaan. Deur aan ander sin en betekenis te gee, verdien die volwassene eiewaarde en word die sinvolheid van sy bestaan beleef.
- * Die verantwoordelikheid vir die vestiging van 'n demokratiese bestel lê vir die volwassene in:

- die aanpassing by 'n voortdurende veranderende bestel op talle terreine van die samelewing.
 - die realiteit van multikulturele onderwys aan leerlinge van alle rasse en bevolkingsgroepe deur diegene wat hulle in die onderwysberoep gevestig het.
 - die erkenning van hierdie skool- en klassamestellings en daarmee saam die erkenning van gelykheid tussen alle leerders ten spyte van agtergrondverskille.
 - die stel van 'n navolgenswaardige voorbeeld deur demokratiese deugde en praktyke in die klaskamer te implimenteer.
- * Skool moet steeds gesien word as "die kind se speelplek vir die lewe". In die skool leer ken die kind homself en ander, sy plek en sy verantwoordelikhede, sy aandeel en sy vermoëns. Hier mag hy foute maak en word hy deel van simpatieke korreksie en gedragswysigings.
- * 'n Demokratiese kurrikulum hou alle moontlikheid in vir die aanleer van en blootstelling aan inhoude wat as toepaslik beskou kan word in 'n transformerende samelewing. Sowel die tersaaklike inhoud, as toepaslike metodologie bied die geleentheid aan elke onderwyser en leerder vir die toe-eiening van waardes, wat die toets van relevansie kan deurstaan.
- * Die klaskamer bied aan die onderwyser daardie ruimte waar leerstof en leerder geïntegreer kan en moet word, naas 'n leerbevorderlike klimaat, ook genoegsame vryheid en "sharing" verklank.
- * Die skoolhoof speel 'n kardinale rol binne die skoolmilieu as:
- bepaler en vestiger van 'n unieke demokratiese klimaat;

- bestuurder van 'n organisasie waar vernuwende bestuurspraktyke moet geld om leierstrukture en personeel te bemagtig;
 - begeleier van personeel ter wille van hulle groei en ryping as toekomstige onderwysleiers;
 - vertolker van gemeenskapstendense, sodat aanpassings voortydig verreken kan word en pro-aktiewe stappe gedoen kan word.
- * Die onderwyser bly in die laaste instansie naaste aan die verwerking van alle onderwysverandering. Hy verkeer in die uitsonderlike posisie om die kind in sy hand te kan neem en te vorm vir 'n toekomstige volwaardige bestaan as landsburger.
- * Die kind **IS** die sleutel tot veranderinge in dié land. Goed aangepaste kinders sal in 'n nuwe bedeling die uitdagings kan verwerk en hanteer, en verseker dat die toekoms nie een is waar opstand, rewolusie en onmin bestaan nie.

7.4 Aanbevelings

Na aanleiding van die teoretiese navorsing, terugvoer uit informele vraelyste en gesprekke met onderwyskundiges, skoolhoofde en onderwysers, wil die navorser die volgende aanbevelings maak:

- * Indiensopleidingsgeleenthede behoort geskep te word vir die toerusting van skoolhoofde en onderwysers in bevorderingsposte, sodat die praktiese implikasies van 'n demokratiese kultuur binne die skoolmilieu aangespreek kan word.
- * Met indiensopleiding van onderwyspersoneel behoort aandag gegee te word aan strategieë en klaskamerbestuurspraktyke, sodat die

demokratiese opvoedings- en leersituasie tot maksimum voordeel van elke leerder sal strek.

- * Aandag behoort gegee te word aan die bestuur van verandering, sodat minder bestuurs- en oordeelsfoute onwetend gemaak sal word.
- * Skoolhoofde behoort die werklike waarde van die menslike potensiaal van hulle onderwysers te besef, sodat planmatig aandag gegee kan word aan die ontwikkeling van latente vermoëns.
- * Om 'n demokratiese ideaal in die samelewing te verwesenlik, moet leerders binne die skoolmilieu as mikro-samelewing blootgestel word aan die volle demokratiese proses, sodat hulle selfopvoedend kan gedy. Doelgerigte programme behoort in skole ontwerp te word om dit te bereik.
- * Die breë en plaaslike gemeenskap behoort doelgerig betrek te word by toepaslike similering en skoling van demokratiese praktyke vir leerders.

7.5 Verdere navorsing

Die skrywer is van mening dat hierdie breë navorsing talle terreine geopen het vir verdere besinning en verfyning.

Enkele van hierdie aangeleenthede is:

- * Die hantering van 'n toepaslike kurrikulum in 'n post-apartheidsera.
- * Die plek van onderwys en godsdiens in 'n demokratiese bestel.

- * Klaskamerbestuur in 'n demokratiese skoolmilieu.
- * Die rol van onderwysleiers in die vestiging van 'n verdraagsaamheidskultuur.
- * Vennootskaplikheid as kragtige hulpmiddel vir skole.
- * Leerlingdeelname aan skoolbestuur in 'n moderne onderwysmilieu.
- * Leerlingverhoudinge binne 'n moderne veranderende skoolomgewing.
- * Simulering as opvoedingsgeleentheid vir skoling van demokrasie.

Samevattende opmerking:

Binne agogiese verband is die vorming en wording van alle mense 'n realiteit wat gesien kan word as lewenslange gebeure. Selfopvoeding kan gesien word as 'n realiseerbare kulminasie van bemoeienis en begeleiding waardeur die individu groter waardigheid aan sy eie bestaan verleen. Deur hierdie handeling is dit moontlik dat prosesse soos selfverwesenliking, selfaktualisering en toenemende verantwoordelikhedsaanvaarding binne die mens, hetsy kind of volwassene, kan voltrek.

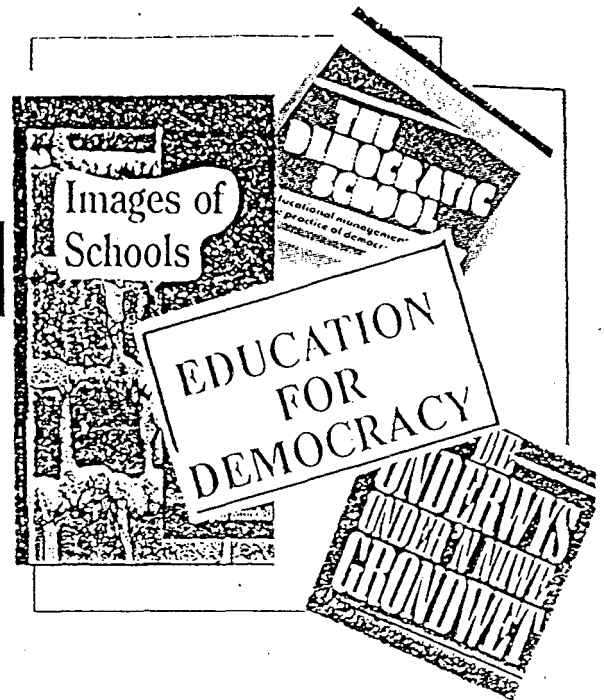
Die uitleef van 'n demokratiese ideaal kan as 'n leefwyse manifesteer in waardes soos verdraagsaamheid, erkenning, begrip en wedersydse respek. Die skoolmilieu bied aan betrokke rolspelers 'n ruimte om hieraan gestalte te gee en waardes uit te leef wat versoenbaar is met die wesenskenmerke van

die demokrasie. Op hierdie wyse verenig selfopvoeding en demokrasie as 'n leefwyse vir die individu wat diensbaar kan word vir die skool en breë samelewing.

Bylae A

BORDEAUXLAAN 19
EVERGLEN
DURBANVILLE

TEL . TUIS : 021 - 967920



1 Mei 1997

Geagte Kollega

NAVORSING : DOKTORALE STUDIE

Ek is tans 'n student aan die Universiteit van Stellenbosch en besig met bogenoemde studie aan die Departement Filosofie van die Opvoeding en Historiese Opvoedkunde .

Die geregistreeerde navorsingsonderwerp is as volg :

" DIE PLEK VAN SELFOPVOEDING IN DIE
VESTIGING VAN 'N DEMOKRATIESE KULTUUR
BINNE DIE SKOOLMILIEU ."

Ek is van mening dat hierdie onderwerp baie aktueel en eietyds is en veral vir die huidige onderwysbedeling van praktiese waarde kan wees . Alhoewel die onderwerp filosofies is , is die implikasies eg prakties van aard . U visie , kennis en ervaring kan van groot waarde wees .

Ek neem hiermee die vrymoedigheid om u te nader om deel te neem aan 'n **informele meningsopname** . Hierdie is geen empiriese studie ter wille van die verrekening van statistiese gegewens nie . U response sal slegs kwalitatief ontleed word ter wille van die bepaling van huidige tendense en toekomstige verwagtinge .

2.

Ek onderneem die volgende :

U , as persoon , of die instansie waaraan u verbonde is , sal nêrens aangehaal of as sodanig vermeld word nie .

Alhoewel die meningsopname wel persoonlike gegewens bevat , het dit ten doel om u verteenwoordiging van 'n bepaalde sektor of groepering aan te dui .

Aangeheg vind u die volgende dokumentasie :

1. Skriftelike toestemming van die Wes - Kaapse Onderwysdepartement vir 'n ondersoek van hierdie aard.
2. Bylae 1 : Besonderhede van u as respondent .
3. Bylae 2/3 : Die blanko meningsopname vir voltooiing .
4. 'n Gefrankeerde koevert vir terugsending .

Aanvaar my opregte dank vir u bereidheid om insette te maak in hierdie navorsingsprojek .

Ek oordeel dat u deelname 'n belangrike bydrae sal en kan maak in die bereiking van die doelwitte met hierdie navorsing .

Vriendelike groete .

KANTOOR - BESONDERHEDE



HEINIE A. BRAND .

LAERSKOOL EVERS DAL PRIMARY SCHOOL

Stepping Stones, Eversdal.
(T) 021 - 968134 (F) 021 - 961569

Bordeauxlaan 19, Everglen.
(T) 021 - 967920
(S) 082 925 4675

HEINIE A. BRAND
SKOOLHOOF



**U INSETTE BEHOORT NIE MEER AS
15 MINUTE VAN U TYD IN BESLAG TE NEEM NIE.**

Wes-Kaap Onderwysdepartement
Western Cape Education Department
iSebe leMfundo leNtshona Koloni

ae
 iries
 izo
 Dr. J.B. Mobbs

Verwysing
 Reference L.15/73/7/2
 Ubhekiso

Telefoon
 Telephone 403-6026
 iMfonomfono

Mnr. H.A. Brand
 Bordeaux-laan 19
 Everglen
 DURBANVILLE
 7550

Faks: 021-961569

Kantoor van die
 Office of the
 i-Ofisi ye

Hoof: Onderwys

Privaatsak
 Private Bag

9114

Dorp/Stad
 Town/City
 iDolophi/iSixeko

KAAPSTAD

Poskode/Postal Code
 iKhodi lePosi

8000

Faks
 Fax

419-5967

Datum/Date
 Umhla

29 April 1997

Geagte mnr. Brand

**NAVORSINGSPROJEK: DIE PLEK VAN SELFOPVOEDING IN DIE VESTIGING
 VAN 'N DEMOKRATIESE KULTUUR BINNE DIE SKOOL-
 MILIEU**

U aansoek om 'n meningsopname in skole in die Wes-Kaap te doen,
 word goedgekeur onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Die hoofde/leerkragte/leerlinge staan onder geen verpligting om u met u ondersoek behulpzaam te wees nie.
2. Die hoofde/leerlinge/skole mag in geen opsig uit die ondersoekresultate geïdentifiseer kan word nie.
3. Alle reëlins in verband met u ondersoek moet deur uself getref word.
4. Die ondersoek mag nie gedurende die vierde kwartaal afgehandel word nie.
5. Geen leerling se naam mag op enige vraelys verskyn nie.
6. Die voorwaardes soos vervat in 1-5 hierbo moet ongewysig aan die betrokke skoolhoofde voorgelê word.
7. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings moet aan die Direkteur: Kurrikulumbestuur (Navorsingseksie) beskikbaar gestel word.

2.

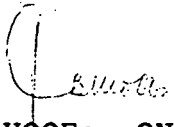
8. Benewens die kort opsomming in par. 7 verlang die departement dat u ook 'n eksemplaar van die volledige verslag stuur aan:

Die Direkteur: Kurrikulumbestuur
Navorsingseksie
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak 9114
KAAPSTAD
8000

Voorspoed met u navorsing.

Vriendelike groete

Die uwe



HOOF: ONDERWYS

AANWYSINGS :

BYLAAG 1 :

Om voltooi te word deur die skoolhoof .

BYLAAG 2 :

Om voltooi te word deur die skoolhoof
of senior personeellid .

BYLAAG 3 :

Om voltooi te word deur enige ervare
klasonderwyser .

VERSEND ASB. VOOR ____ APRIL

BYLAAG 1 : Om voltooi te word deur die skoolhoof .

GEGEWENS VAN RESPONDENT

no :

(Merk met 'n x - kruisie waar nodig)

1. SKOOLTIPE : HOËRSKOOL _____
 LAERSKOOL _____
 HOËR EN LAERSKOOL _____
 TEGNIESE SKOOL _____
2. LIGGING : PLATTELAND _____
 STEDELIK _____
3. GROOTTE VAN SKOOL : GETAL LEERLINGE : _____
4. SAMESTELLING VAN TAALGROEPERING : (Getalle nie nodig)
 AFRIKAANS _____
 ENGELS _____
 BEIDE _____
 ANDER (Vermeld asb) _____
5. ERVARING AS SKOOLHOOF : AANTAL JARE. _____
6. AANTAL KS-OPVOEDERS WERKSAAM BY DIE SKOOL : _____

BYLAAG 2.1

BYLAAG 2 : Skoolhoof / senior personeellid

VRAAG 1 : Watter van die volgende beskryf die begrip
" DEMOKRASIE " die beste ?

U REAKSIE : U mag meer as een merk !

- 1.1 Regering deur die menigte _____
- 1.2 `n Lewensingesteldheid van akkomodering _____
- 1.3 Leefwyse van vryheid en gelykheid _____
- 1.4 Gelyke geleenthede vir almal _____
- 1.5 `n Leierskapstyl. _____
- 1.6 Reg tot inspraak _____

ENIGE AANVULLENDE KOMMENTAAR : _____

VRAAG 2 : Hoe demokraties beskou u die funksionering
van die volgende strukture :

U REAKSIE (skaal 1 - 7)

- 2.1 Landsregering
- 2.2 Provinsiale regering
- 2.3 Plaaslike bestuur
- 2.4 Gemeenskapstrukture
- 2.5 Nasionale onderwysstelsel

1	2	3	4	5	6	7

ENIGE AANVULLENDE KOMMENTAAR : _____

BYLAAG 2.2

VRAAG 3. Hoe belangrik ag u die volgende vaardighede ter bereiking van 'n demokratiese kultuur

U REAKSIE : (KEN 'N PUNT UIT 10 TOE)

3.1 kennis en insig in prosesse	
3.2 vaardighede	
3.3 besluitneming	
3.4 evaluering	
3.5 kommunikasie	
3.6 samewerking	
3.7 behoeftebepaling	
3.8 doelwit - formulering	

ENIGE AANVULLENDE KOMMENTAAR : _____

VRAAG 4 : Verduidelik kortliks u siening van :

4.1 Kinderregte : _____

4.2 Onderwyserregte : _____

4.3 Skoolhoofregte : _____

BYLAAG 2.3

4.4 Ouerregte : _____

4.5 Gemeenskapsregte : _____

4.6 Regeringsregte : _____

VRAAG 5 : Wat beteken ouerinspraak t.o.v.die volgende ?

5.1 Skoolbestuur : _____

5.2 Kurrikulum : _____

5.3 Buitemuurse beleid : _____

5.4 Algemene skoollewe : _____

BYLAAG 2.4

VRAAG 6 : Waar / hoe klassifiseer u u eie leierskap / bestuurstyl ? Merk u mees gereelde keuse van optrede .

Outokraties	<input type="checkbox"/>
Demokraties	<input type="checkbox"/>
Lasseiz - Faire	<input type="checkbox"/>
Mens - gerig	<input type="checkbox"/>
Produk - gerig	<input type="checkbox"/>
Bemagtiging	<input type="checkbox"/>
Ander : Spesifiseer	<input type="checkbox"/>

6.1 Wat is u grootste motivering tot bogenoemde styl ?

6.2 Oor watter tydperk is dit reeds u voorkeur ?

6.3 Het u voorheen 'n aanpassing / wysiging gemaak ten opsigte van u styl van bestuur ?

6.4 Indien wel , hoe lank / onlangs gelede ?

minder as 1 jaar	<input type="checkbox"/>
1 jaar	<input type="checkbox"/>
2 jaar	<input type="checkbox"/>
3 - 5 jaar	<input type="checkbox"/>
langer as 5 jaar	<input type="checkbox"/>

6.5 Wat was u motivering tot bg. aanpassing ?

BYLAAG 2.5

VRAAG 7 :Is dit moontlik om 'n demokratiese werkswyse
te implimenteer t.o.v.die volgende strukture ?

Kommentaar kortliks - Verstrek besonderhede .

7.1	Ouergemeenskap	
7.2	Skoolbestuur	
7.3	Personeelhantering	
***	Leerlinggroepe	
7.5	Standerdgroepe	
7.6	Vakgroepe	
7.7	Beheerliggaam	
7.8	Leierstruktuur - intern	
7.9	Ander - Gee voorbeelde	

BYLAAG 2.6

VRAAG 8 : Watter geleenthede bied u aan die volgende persone vir selfrealisering / selfopvoeding / selfverwesenliking / selfontwikkeling .

Kommentaar kortliks .

8.1	Leerlinge	
8.2	Posvlak 1 onderwysers	
8.3	Vakhoofde	
8.4	Standerdhoofde	
8.5	Departementshoofde	
8.6	Adjunkhoofde	

BYLAAG 2.7

VRAAG 9 : Watter geleenthede tot selfontwikkeling / selfrealisering bied die volgende persone / instansies u in die uitvoering van u taak as skoolhoof binne die skoolopset ?

9.1	Die personeel	
9.2	Die leerlinge	
9.3	Die kringbestuurder	
9.4	Die beheerliggaam	
9.5	Die ouergemeenskap	
9.6	Die onderwysdepartement	
9.7	Enige ander struktuur	

BYLAAG 2.8

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

BYLAAG 2.9

BYLAAG 3 : Klasonderwyser

Vermeld enige besondere onderrig - / leer - / didaktiese / organisatoriese en ander strategieë wat u met sukses gebruik om leerlinge in die volgende omgewing deel te maak en sinvol te betrek :

1. In skoolbestuursverband :

2. In die klaskamer - voor en tydens die leergebeure :

TEN SLOTTE :

ENIGE ANDER OPMERKING / BYDRAE WAT U WIL MAAK IN DIE GEES VAN
HIERDIE " GESPREK "

[illegible]

BAIE DANKIE VIR U TYD EN
GEWILLIGHEID OM
U INSIGTE TE DEEL ! ! ! !

BRONNELYS

1. BOEKE, ONGEPUBLISEERDE NAVORSING, ARTIKELS, REFERATE, KOERANTBERIGTE EN ALGEMENE PUBLIKASIES

ACHILLES, C.	1994	<i>Democracy and site-based administration: the impact of Education. NASSP-Bulletin, 78 (558).</i>
APPLE, M. W.	1990	Ideology and curriculum. New York: Routledge.
BALLANTINE, J.	1983	The Sociology of Education. A Systematic Analysis. New Jersey: Prentice-Hall.
BARROW, R.	1975	Plato, utilitarianism and education. London: Routledge & Kegan Paul.
BARROW, R. & WOODS, R.	1988	An introduction to philosophy of education. London: Routledge.
BARROW, R. (ed)	1993	Beyond liberal education. Essays in honour of Paul H. Hirst. London: Routledge.
BASSON, A. J.	1971	Die demokratiese gedagte in die opvoeding. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd).

- | | | |
|---|------|---|
| BECKMAN, J. L. | 1995 | <i>Corporal punishment in schools and democracy: Will the voice of the people be heard in the new democratic South Africa.</i>
Paper presented at the EASA - Congress, Rand Afrikaans University, Johannesburg, January. |
| BENNIS, W. | 1991 | <i>Some truths about leadership.</i>
Dialogue , 4(1). |
| BERLIN, B. M. | 1988 | <i>Curriculum Reader: Expectations vs Performance.</i>
NASSP-Bulletin , 72 (509). |
| BLANCHARD, K. H. &
CAREY, D. &
PARASI-CAREW, E. | 1992 | The One Minute Manager builds high performing teams. London: Harper Collins. |
| BOUCHER, D. J. | 1991 | Die veranderende taak van die onderwyser in 'n ontwikkelende samelewing.
M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Port Elizabeth.
(ongepubliseerd). |
| BOUCHER, D. J. | 1996 | Die implikasies van 'n demokratiese samelewing vir onderwys in Suid-Afrika.
D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth. (ongepubliseerd). |

- | | | |
|--------------------|------|---|
| BOUWMAN, P. J. | 1981 | Selfopvoeding in
tydsperspektief in die
Oudheid (tot ongeveer
500 N.C.). M.Ed.-verhandeling.
Universiteit van Suid-Afrika.
(ongepubliseerd). |
| BOUWMAN, P.J. | 1982 | Selfopvoeding in
tydsperspektief sedert
die Oudheid (vanaf
ongeveer 500 N.C.). D.Ed.-proefskrif.
Universiteit van Suid-Afrika.
(ongepubliseerd). |
| BOUWMAN, P. J.(a) | 1985 | Outagogie (Selfopvoeding)
in die pedagogiek,
andragogie en die
gerontagogiek. D.Ed.-proefskrif.
Universiteit van Suid-Afrika,
(ongepubliseerd). |
| BOUWMAN, P. J. (b) | 1985 | <i>Selfopvoeding (outagogie)</i>
<i>in tydsperspektief. Educare, 14(1).</i> |
| BOUWMAN, P. J. (c) | 1985 | <i>'n Fundamenteel-</i>
<i>opvoedkundige besinning oor</i>
<i>die fenomeen outagogie</i>
<i>(selfopvoeding). Educare, 14(2).</i> |
| BRAND, H. A. | 1990 | Die vormende invloed van
die kind op die volwassene.
M.Ed.-verhandeling. Universiteit van
Stellenbosch. (ongepubliseerd). |

- | | | |
|---|----------|--|
| BROCKETT, R. G. &
HIEMSTRA, R. | 1991 | Self-direction in
adult learning: Perspectives
on theory, research, and
practice. London: Routledge. |
|
BROODRYK, M. &
VAN DER WESTHUIZEN, C. P. |
1994 |
<i>Teaching democracy
through historical
analysis.</i> S.A. Journal
of Education ,14 (3). |
|
BOYD, R. D. &
APPS, J. W. |
1980 |
Redefining the discipline
of adult education.
San Fransisco: Jossey-Bass. |
|
BROOKFIELD, S. |
1987 |
Learning Democracy.
London: Croom Helm. |
|
BOYDSON, J. A. |
1975 |
John Dewey early essays.
London: Southern Illinois
University Press. |
|
BURGER, L. B. |
1995 |
Onderwys in Namibië -
Demokrasie of Burokrasie.
Referaat gelewer tydens die
SAOU-kongres, Swellendam,
Junie. |
|
CALABRESE, R. L. &
BARTON, A. M. (a) |
1994 |
<i>Teaching students to be
part of a democratic
society.</i> The Educational Digest.
April. |

- CALABRESE, R. L. & BARTON, A. M. (b) 1994 *The principal: A leader in a democratic society.* **NASSP-Bulletin.** 75 (558).
- CANDY, P.C. 1991 **Self-direction for longlife learning.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CARL, A. E. (et al.) 1988 **Kurrikulumontwikkeling in die primêre skool - 'n Modulêre benadering.** Pinelands: Maskew Muller Longman.
- CARL, A. E. 1993 *Relevante kurrikulumontwikkeling vir vandag.* Klasaantekeninge vir M.Ed.-kursus. Universiteit van Stellenbosch.
- CARL, A. E. 1994 *Perspektiewe op die proses van bemagtiging (empowerment) van die onderwyser as kurrikulum-agent.* **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde,** 14 (4).
- CAWOOD, J. 1973 Die skoolhoof as onderwysleier - 'n Andragogiese weskou; met besondere verwysing na die skoolhoof as leier van onderwysers om onderrig te verbeter. M.Ed-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd).

- | | | |
|--|------|--|
| CAWOOD, J. &
CARL, A.E. &
PARK, T. | 1984 | <i>Organigram ter voorstelling
van onderrigleierskap.</i>
Klasaantekeninge vir M.Ed-kursus.
Universiteit van Stellenbosch. |
| CLOETE, G. | 1997 | <i>Heenkome in `n dor land. Insig,</i>
Maart. |
| COETZEE, J.C. | 1977 | Inleiding tot die Historiese
Opvoedkunde. Johannesburg:
Perskor. |
| COETZEE, C.H.S. | 1982 | Demokrasie en Opvoeding:
`n Eksemplariese studie
in die historiese Opvoeding.M.Ed.-
verhandeling. Universiteit van
Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| CORBALLY, J.E. (et al) | 1961 | Educational Administration:
The Secondary School
Boston: Allyn and Bacon. |
| COUTTS, A. | 1996 | Empower the teacher.
Johannesburg: ITP Publishing
Company. |
| COVEY, S. R. | 1992 | The seven habits of
highly effective people.
London: Simon and Schuster. |

- | | | |
|----------------|------|---|
| CROW, G.M. | 1994 | <i>Community and diversity: Administration in a democratic context.</i> NASSP-Bulletin , 78 (588). |
| CURTIS, S. J. | 1958 | An introduction to the philosophy of Education. London: University Tutorial Press. |
| DALE, E. | 1985 | <i>Education and training.</i> Programmed Learning and Educational Technology , 22 (1). |
| DAVIES, E.H. | 1993 | <i>Vision of the teacher and teaching in a changing society.</i> Opvoeding en Kultuur , 16 (3). |
| DE LANGE, P. | 1981 | <i>Verslag van die Hoofkomitee van die RGN ondersoek na Onderwysvoorsiening in die R.S.A.</i> RGN-verslag, Pretoria. (1). |
| DE VRIES, C.G. | 1984 | <i>Onderwysleierskap in fundamenteel-pedagogiese perspektief.</i> M.Ed.-klasaantekeninge. Universiteit van Stellenbosch. |

DE VRIES, C.G.	1985	Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde. Stellenbosch: UUB.
DE VRIES, C.G.	1987	<i>Skoolonderwys en politiek. Die Unie,</i> 84 (1).
DE VRIES, C.G.	1995	<i>Onderwys vir demokrasie.</i> Voorsittersrede gelewer tydens SAOU-kongres, Swellendam, Junie.
DE WET, J. J. & MONTEITH, J.L. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J.	1981	Opvoedende leer. Durban: Butterworth.
DE WET, P.R.	1980	Inleiding tot onderwys-bestuur. Kaapstad: Lex Patria.
DEWEY, J.	1923	Democracy and education. New York: The MacMillan Company.
DEWEY, J.	1963	Experience and education. New York: Collier Books.
DIE BYBEL	1983	Die Bybel in Afrikaans. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
DIE BURGER	1987	<i>Jeug sal meer politiek-kundig moet word.</i> 24 April.

DIE BURGER	1996	<i>Demokrasie is ongeskik vir Afrika in sy geheel. 21 Mei.</i>
DIE BURGER	1997	<i>Nasionale grondwetweek - Kom ons laat die nuwe grondwet werk. 16 Maart.</i>
DIE BURGER	1997	<i>Die Westerse demokrasie in die moeilikheid. 19 Maart.</i>
DIE BURGER	1997	<i>Die Skolewet - vir ieder en elk. Byvoegsel. 20 Mei.</i>
DIE VOLKSBLAD	1996	<i>Grondwet in die praktyk. 24 Desember.</i>
DOLL, R.C.	1978	Curriculum Improvements: Decision making and process. Massachusetts: Allyn and Bacon.
DU PLESSIS, W.S.	1993	<i>Oorwegings by die formulering van 'n moderne vennootskapstrategie vir Suid-Afrikaanse Onderwys. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 13 (2).</i>

- | | | |
|--|------|--|
| DU PLESSIS, W.S. | 1995 | <i>Criteria for an effective approach to democratic education.</i> Paper presented at EASA-Congress, Rand Afrikaans University, Johannesburg, January. |
| DU PLESSIS, W.S. | 1996 | Opvoeding tot voller volwassenheid. Durbanville: Wachwa Uitgewers. |
| DU TOIT, J.M. &
VAN DER MERWE, A.B. | 1976 | Sielkunde. Kaapstad: HAUM. |
| DYASON, A.E. &
LOVELOCK, J. | 1975 | Education and democracy. London: Routledge & Kegan Paul. |
| EDELSKY, C. | 1994 | <i>Education for Democracy.</i> Language Arts , April. |
| ENTWISTLE, H. | 1971 | Political education in a democracy. London: Routledge and Kegan. |
| EVERARD, K.B. | 1985 | Effective School Management. London: Harper & Row Publishers. |
| FAASEN, N. | 1997 | <i>Kurrikulum 2005 hou belangrike moontlikhede vir SA onderwys in.</i> Die Burger , 22 Mei. |

- | | | |
|-------------------------------|------|--|
| FORD, R. C. &
HEATON, C.P. | 1980 | Principles of Management:
A decision-making
approach. Virginia: Reston. |
| FRANKEN, M. J. | 1994 | Die leierskaprol van die
skoolhoof ten opsigte van
kurrikulumontwikkeling. M.Ed.-
verhandeling. Universiteit van
Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| FREIRE, P. | 1985 | The politics of Education -
Culture, Power and
Liberation. London: MacMillan. |
| GIBBON, J. | 1994 | <i>Interactive school-
business partnership:
A Vision.</i> Stimilus , 1 (6). |
| GIROUX, H.A. | 1988 | Teachers as intellectuals:
Toward a Critical
Pedagogy of learning.
New York: Bergin and Garvey. |
| GORTON, R.A. | 1983 | School administration
and supervision: leader-
ship challenges and
opportunities. Iowa: Wm C.Brown
Dubuque. |
| GOSS, J. | 1994 | <i>Parents perceptions.</i> Stimilus ,
2 (2). |

- | | | |
|----------------|------|--|
| GOSS, J. | 1994 | <i>Community service in the curriculum. Stimulus</i> , 1 (6). |
| GROVé, M.C. | 1982 | Off to school - a guide for parents. Pretoria: HAUM. |
| GROVé, D. | 1992 | 'n Fundamenteel-pedagogiese ondersoek na " People's Education " met spesifieke verwysing na die implikasies van opvoeding, onderwys en kultuur binne die konteks van die R.S.A. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth. (ongepubliseerd). |
| GUNTER, C.F.G. | 1968 | Aspekte van die teoretiese Opvoedkunde. Stellenbosch: UUB. |
| GUNTER, C.F.G. | 1976 | Opvoedkundige essays. Stellenbosch: UUB. |
| GUNTER, C.F.G. | 1978 | <i>Nog eens oor die begrippe Opvoeding, Onderwys en Opvoedkunde. Die Unie</i> , 75 (5). |

- | | | |
|--------------------------------|---------|--|
| HAMMERBERG, T. | Undated | <i>Making reality of the rights of the child.</i>
Commentary on Convention on the Rights of the Child . General Assembly of the United Nation - 20 November 1989. |
| HARRIS, Jr. O.J. | 1976 | Managing people at work.
New York: John Wiley & Sons. |
| HARTSHORNE, K. | 1990 | <i>Education and Democracy.</i>
The South African Teacher , 4 (2). |
| HAVENGA, A.J. | 1987 | Die struktuur van die didakties-andragogiese. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth. (ongepubliseerd). |
| HERMAN, J.J. &
HERMAN, J.L. | 1993 | School-Based Management: Current thinking and practice. Illinois: Thomas C. Publishers. |
| HEYL, J.A. | 1988 | Skoolonderwys en politiek in die lig van die Suid-Afrikaanse situasie - 'n studie in die fundamentele opvoedkunde. M.Ed.- verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| HIRST, P.H. &
PETERS, R.S. | 1970 | The logic of Education.
London: Routledge. |

- | | | |
|-------------------------------|------|--|
| HOLMES, B. | 1985 | Equality and freedom in Education. London: Unwin Hyman. |
| JACOBS, J.H. | 1991 | Enkele lewensbeskoulike perspektiewe op die skool as opvoedingsinrigting - 'n studie in die Fundamentele Opvoedkunde. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| JACOBS, M. | 1995 | <i>Developing Democratic perception among secondary school pupils.</i> Paper presented at EASA-Congress, Rand Afrikaans University, Johannesburg, January. |
| JOSEPH, G. | 1995 | Sigbare bestuur op skoolvlak: 'n benadering tot onderwysbestuur. M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| KILIAN, C.J.G & VILJOEN, T.A. | 1974 | Fundamentele Pedagogiek en fundamentele strukture. Durban: Butterworths. |
| KILIAN, C.J.G. | 1968 | 'n Fundamenteel-pedagogiese besinning oor aanspreek en aanhoor as pedagogiese sinswyse. M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Port Elizabeth. (ongepubliseerd). |

- | | | |
|--------------------------------|------|---|
| KILPATRICK, W.H. | 1951 | Philosophy of Education.
New York: Macmillan Company. |
| KLOPPER, C. | 1995 | <i>Kommentaar op die grondwet van die RSA.</i> SAOU-voorlegging aan Grondwetlike Komitee. Pretoria. |
| KNOWLES, M. S. | 1985 | Andragogy in action.
San Francisco: Jossey-Bass Publishers. |
| KNOX, J. B. | 1978 | Self-management.
Bellgrade: Socialist Thought and Practice. |
| KOTZE, P.F. | 1988 | Die andragogiese verhouding tussen die skoolhoof en die superintendent van Onderwys (Onderrigleiding). M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| KOTZE, C. | 1997 | <i>In dié skole sukkel dit.</i> Insig , Maart. |
| KRUGER, A. | 1994 | <i>Verkiesingstyd - die weg na demokrasie.</i> Cape Library , Maart. |
| KRUGER, M.M.&
WHITTLE, E.P. | 1982 | Fundamentele perspektiewe in die Opvoedkunde. Kaapstad: Juta. |

- | | | |
|--|------|--|
| KRUGER, A.G. | 1995 | <i>Klaskamersbestuur as middel tot die demokratisering van die onderrig-leergebeure. Referaat gelewer tydens die OVSA-kongres. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg. Januarie.</i> |
| LABUSCHAGNE, F.L. & EKSTEEN, L.C. | 1992 | Verklarende Afrikaanse Woordeboek. Pretoria: J.L. van Schaik. |
| LANDMAN, W. A. | 1975 | Fundamenteel-pedagogiese essensies - hul verskyning, verwerkliking en inhoud - gewing met kernvrae. Durban: Butterworths. |
| LANDMAN, W.A. & ROOS, S.G. & MENTZ, N.J. | 1979 | Fundamentele pedagogiek, leerwyses en vakonderrig. Durban: Butterworth. |
| LANDMAN, W.A. | 1981 | Kind en skool - 'n Fundamenteel-pedagogiese perspektief. Pretoria. N.G. Kerk - boekhandel. |
| LANGEVELD, M.J. | 1971 | Beknopte teoretiese pedagogiek. Groningen: Wolters-Noordhoff. |

- | | | |
|----------------------------|------|--|
| LE GRANGE, A.C. de W. | 1983 | Desentralisasie van gesag in die skoolopset: 'n Onderwysadministratiewe studie van enkele aspekte met besondere verwysing na die skole onder die Kaaplandse Onderwys-Departement. M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| LEGGE, D. | 1982 | The education of adults in Britian. London: Open University Press. |
| LINDHARD, N. & DLAMINI, N. | 1992 | Lifeskills in the class-room. Kaapstad: Maskew Miller. |
| MANAS, A.B. | 1993 | 'n Besinning oor die plek van individualiteit en sosialiteit in die demokratiese opvoeding: op weg na 'n demokratiese onderwysbestel vir Suid-Afrika. M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| MANDELA, N. | 1995 | Long walk to freedom. London: Abacus. |

- | | | |
|----------------------|------|--|
| MARAIS, A.H. | 1994 | <i>Negotiations for a democratic South Africa.</i>
Journal for Contemporary History , September. |
| MAREE, L.M. | 1995 | Die onderwys onder `n nuwe grondwet - `n Inleiding.
Pretoria: Via Afrika. |
| MEYERS, D.T. | 1989 | Self, Society and Personal Choice.
New York: Colombia University Press. |
| MEINTJIES, C.R. | 1981 | Die skoolhoof se onderrigleierstaak ten opsigte van personeel-ontwikkeling. D.Ed.-proefskrif.
Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| MONTEITH, J.L. de K. | 1995 | <i>Self-efficiency, self-regulated learning and the empowerment of disadvantaged gifted students for participation in a democratic society.</i>
Paper presented at EASA-Congress, Rand Afrikaans University, Johannesburg, January. |

- | | | |
|-------------------------------|------|--|
| MOUTON, J. &
MARAIS, H.C. | 1988 | Metodologie van die
geesteswetenskappe:
basiese begrippe. Pretoria: RGN-
Drukkery. |
| MOUTON, J. &
MARAIS, H.C. | 1990 | Basiese Begrippe:
metodologie van die
geesteswetenskappe. Pretoria:
RGN-Drukkers. |
| MULLER, L. | 1976 | Die verhouding - die
kind en die ander binne
agogiese konteks - 'n
studie in die Fundamentele
Pedagogiek. M.Ed.-verhandeling.
Universiteit van Stellenbosch.
(ongepubliseerd). |
| MULLER, P. | 1995 | <i>A democratic classroom.</i>
Paper presented at the EASA-
Congress, Rand Afrikaans
University, Johannesburg, January. |
| NEWSTROM, J.W. &
DAVIS, K. | 1993 | Organizational behavior:
Human behavior at work.
New York: MacGraw-Hill. |
| NELSON, C. | 1993 | <i>'n Toepaslike
regeringsvorm vir 'n nuwe
Suid-Afrika. Joernaal vir eietydse
geskiedenis, 18 (2).</i> |

- | | | |
|------------------|------|--|
| NEPI | 1993 | The Framework Report and final report summaries.
Cape Town: Oxford University Press. |
| NEWELL, C.A. | 1978 | Human behavior in educational administration.
New Jersey: Prentice-Hall. |
| NUNAN, T. | 1983 | Countering educational design. New York: Nicols Publishing Company. |
| OBERHOLZER, C.K. | 1968 | Prolegomena van `n prinipiële pedagogiek.
Kaapstad: HAUM. |
| ORNSTEIN, A.C. | 1986 | <i>Curriculum, Instruction and supervision - their relationship and the role of the principal.</i> NASSP-Bulletin , 70 (489). |
| PARTINGTON, P.J. | 1993 | <i>Head Teachers Review</i>
HTR Conference Special
NAHT, The Association for Heads and deputies. |
| PETERS, R.S | 1972 | Ethics and education.
London: George Allen & Unwin. |

- | | | |
|-------------------------------|------|---|
| POPPER, K.R &
ECCLES, J.C. | 1983 | The self and its brain.
London: Routledge and Kegan Paul. |
| PRETORIUS, J.W.M. | 1988 | Opvoeding, samelewing,
jeug: 'n Sosio-pedagogiese
leerboek. Pretoria: J.L. van Schaik. |
| PRINS, N. | 1995 | Transformasie en
onderwysstandaarde : 'n
Suider-Afrikaanse
perspektief. M. Ed.- verhandeling,
Universiteit van Stellenbosch.
(ongepubliseerd). |
| PURKEY, W.W. | 1970 | Self-concept and school
achievement. New Jersey: Prentice
Hall. |
| RAPPORT(a) | 1996 | <i>Demokrasie darf nie soos
diktatuur maak nie.</i> 8 Desember. |
| RAPPORT(b) | 1996 | <i>Saam met nuwe orde kom
gevaar en geleenthede.</i> 8 Desember. |
| RAATH, M.C.&
JACOBS, L.J. | 1993 | Dynamics of the self-
concept. Pretoria: Academica. |
| REDAKTEUR | 1993 | <i>Elation and anxiety.</i> Negotiation
News, December. |

- | | | |
|--|------|--|
| ROELOFSE, L. | 1990 | Die Andragogiese-
didaktiese analise van
personeelontwikkeling in skole.
M.Ed-verhandeling. Universiteit
van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| ROSSOUW, H.C. | 1994 | Die rol van die onderwysleierspan in
die transformasie van die
effektiewe na die didakties
uitmuntende skool. M.Ed.-
verhandeling. Universiteit van
Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| SAPHIER, J. &
KING, M. | 1985 | <i>Good seeds grow in
strong cultures.</i>
Educational Leadership , March. |
| SENGE, P.M. | 1990 | The fifth discipline - The art
and practice of the learner
organization.
New York: Doubleday Currency. |
| SERGIOVANNI, T.J. &
BURLINGAME, M.
COOMBS, F.S.;
THURSTON, P.W. | 1987 | Educational governance
and administration.
New Jersey: Prentice-Hall., Inc. |
| SERGIOVANNI, T.J. &
STARRART, R.J. | 1993 | Supervision:
A redefinition. New York: McGraw
Hill. |

- | | | |
|-----------------|------|--|
| SCHARF, P. | 1977 | <i>Moral development and democratic schooling. Theory into Practice.</i> 16(2). |
| SCHOEMAN, R. | 1994 | <i>Managing educational change: a new policy and implications for the future.</i>
Toespraak gelewer by die Jaarkongres van Sekondêre Skoolhoofde, Johannesburg, September. |
| SCHOPPA, L. J. | 1993 | Education Reform in Japan - A case of Immobilist Politics.
London: Routledge. |
| SCHREUDER, J.H. | 1989 | Die rol van die takseersentrum in die identifisering en ontwikkeling van onderwysleierkundighede by onderwysleiers. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| SHERIFF, J. | 1986 | Die evaluering van onlangse onderwysvernuwingstrategieë in Afrika-lande besuide van die Sahara. M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| SLABBERT, B.R. | 1994 | <i>Transforming the MRC.</i>
Salute , Februarie. |

- | | | |
|-------------|------|---|
| SMIT, A.J. | 1980 | <i>Die G.G.D. van die pedagogiek. Educare, 9 (1).</i> |
| SMITH, D. | 1995 | <i>Fallacies of education for democracy.</i> Referaat gelewer tydens OVSA-kongres, Rand Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, Januarie. |
| SPIES, C.J. | 1995 | Die rol van interne en eksterne beïnvloedingsfaktore op die bestuurs- taak van die skoolhoof. M.Ed.- verhandeling. Universiteit van Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| STARKEY, H. | 1989 | Socialisation of school children and their education for democratic values and Human Rights. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. |
| STEYN, G.M. | 1993 | <i>Visie: 'n Voorvereiste vir 'n nuwe onderwysstelsel.</i> Referaat gelewer tydens OVSA-Kongres, Pretoria, Januarie. |
| STEYN, G.M. | 1995 | <i>Onderwyserdeelname in bestuur van skole.</i> Referaat OVSA-Kongres, Rand Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, Januarie. |

- | | | |
|---|-------------|---|
| STEYN, J.C. | 1995 | <i>Education for a liberal democracy or a social democracy? Referaat gelewer tydens OVSA-kongres, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, Januarie.</i> |
| STEYN, J.C. | 1996 | <i>Postmodernism: an alternative perspective on educational theory and practice.</i> Paper presented at symposium on Postmodernism and Education, Potchefstroom, September. |
| STEYN, J.C. | 1997 | <i>Opvoedkundige verantwoordbare onderwys binne Suid-Afrikaanse konteks: 'n Perspektief op demokratiese onderwys.</i>
Die Unie , 92 (4) |
| STEYN, J.C. | Ongedateerd | <i>Klasaantekeninge.</i>
Departement Filosofie van die Opvoeding en Historiese Opvoedkunde. Universiteit van Stellenbosch. |
| STEYN, J.C (Ed)
DE KLERK, J.
DU PLESSIS, W.S. | 1997 | Education for Democracy.
Durbanville: Wachwa Publishers. |
| TARROW, N.B. | 1987 | Human Rights and Education.
Oxford: Pergamon. |

- | | | |
|--------------------------|------|--|
| TAYLOR, L. | 1994 | <i>Partnership for maximising human resources. Stimulus, 2 (5).</i> |
| TAYLOR, C.A. | 1992 | <i>'n Verkennende ondersoek na die inhoud van 'n kurrikulum om vrede in Suid-Afrika te bewerkstellig. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 12 (2).</i> |
| TEN HAVE, T.T. | 1979 | Andralogie in blaudruk.
Groningen: Wolters-Noordhoff. |
| TEN HAVE, T.T. | 1970 | Klein bestek van de Agologie. Groningen: Wolters-Noordhoff |
| TRÜMPELMAN, M.H. | 1986 | Politieke geletterdheid as verantwoordelikheid van die sekondêre skool. D.Ed.-proefskrif. Randse Afrikaanse Universiteit. (ongepubliseerd). |
| VAN DER WESTHUIZEN, J.P. | 1985 | 'n Kwalitatiewe ontleding van die selfkonsep van primêre onderwysstudente. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth. (ongepubliseerd). |
| VAN DER WESTHUIZEN, P.C. | 1990 | Doeltreffende Onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. |

- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & 1994
THERON, A.M.C. *Human resource management in education: An integrated and holistic approach.*
South African Journal of Education 14 (2).
- VAN HULST, J.W. & 1970
VAN DER MOLEN, I. J. **Leerboek der Pedagogiek.**
Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VAN DYK, G.J. 1988 Onderrigvernuwing as
taak van die onderwysleier.
M.Ed.-verhandeling. Universiteit
van Stellenbosch.(ongepubliseerd).
- VAN PAPENDORP, D.H. 1986 Delegering as noodsaaklike
komponent van effektiewe
skoolhoofskap- 'n Onderwys
adminstratiewe beskouing.
M.Ed.-verhandeling. Universiteit van
Stellenbosch. (ongepubliseerd).
- VAN RENSBURG, S.E. 1997 *Suid-Afrikaanse onderwys in
transisie: enkele perspektiewe.*
Die Unie, 92 (4).
- VAN RENSBURG, C.J.J. & 1984
LANDMAN, W.A. **Fundamenteel-pedagogiese
begripsverklaringe - 'n
Inleidende oriëntering.**
Pretoria: N.G. Kerk-boekhandel.
- VAN ROOYEN, P.P. 1973 *Waarom vind opvoeding plaas ?*
Die Unie, 70 (2).

- | | | |
|----------------------------------|------|--|
| VAN ZYL, P. | 1973 | Opvoedkunde, Deel 1 -
'n Handleiding vir studente.
Braamfontein: Boekhandel De Jong. |
| VILJOEN, T.A. &
PIENAAR, J.J. | 1971 | Fundamental Pedagogics.
Butterworth, Durban. |
| VLOK, A.C. | 1990 | Die bestuurstaak van die
skool ten opsigte van
leerlinge in sosio-
ekonomiese agtergeblewe
gemeenskappe. M.Ed.-
verhandeling. Universiteit van
Stellenbosch. (ongepubliseerd). |
| VOLSCHENK, A. | 1995 | Posontwerp as bestuursopgaaf van
die skoolhoof. D.Ed.-proefskrif.
Universiteit van Stellenbosch.
(ongepubliseerd). |
| WALTERS, S.W. | 1978 | The design of a theoretical model for
the construction of a curriculum for
Physical Science. Ph.D.-
dissertation. University of Cape
Town. (unpublished). |
| WIELEMANS, W. | 1993 | Vorbij het individu -
Mensbeelden in wetenschappen.
Amsterdam: Wielemans en Garant
Uitgevers. |

- | | | |
|---------------------------------|------|---|
| WOOD, C.L. &
NICHOLSON, E.W. | 1985 | The Secondary School
principal: Manager and
supervisor.
Massachusetts: Allyn and Bacon. |
| WULF, C. | 1982 | <i>Self-education: an essential element
of education.</i> Education:
a biannual collection of recent
contributions to the field of
educational research - Institute
for Scientific Co-operation. (29). |

2.WETTE EN REGERINGSPUBLIKASIES

- | | | |
|------|----------|---|
| 1993 | WET 200 | Die Grondwet van die Republiek van
Suid-Afrika. - 11 Oktober. |
| 1996 | WET 108 | Die Grondwet van die Republiek van
Suid-Afrika. - 8 Mei. |
| 1995 | No. 1635 | Wet op Arbeidsverhoudinge in die
Onderwys. - 27 Oktober. |
| 1995 | No. 1994 | Education Labour Relations Act -
29 Desember. |
| 1995 | No.1742 | Regulasies betreffende die personeel-
voorsiening van gerasionaliseerde
onderwysinstellings -13 November. |
| 1994 | No.700 | Wes-Kaapse Wet op Skoolonderwys -
30 Desember. |

1996	No. 1867	Suid-Afrikaanse Skolewet - 15 November 1996.
1963	No. 512	Wet op Kleurlingonderwys - 24 Mei 1963.
1988	No. 70	Wet op Onderwysaangeleenthede - 29 Junie.
DEPARTMENT OF EDUCATION	1997	Curriculum 2005 - Lifelong learning for the 21st century. Johannesburg: CTP- Books.
DEPARTMENT OF EDUCATION	1995	<i>Report of the committee to review the organisation, governance and funding of schools. Hunter-Report.</i> 31 August.
WITSKRIF OOR ONDERWYS EN OPLEIDING	1995	<i>Onderwys en Opleiding in 'n demokratiese Suid-Afrika - Eerste stappe om 'n nuwe stelsel te ontwikkel. Witskrif, Pretoria.</i>
WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING	1994	<i>Education and training in a democratic South Africa: first steps to develop a new system.</i> Draft policy document for consultation, Cape Town.

WHITE PAPER ON RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT	1994	<i>Government's strategy for fundamental transformation.</i> White Paper. Cape Town.
---	------	--

3. INTERNET

BROCAWIK, L. *"The school in Democratic Society: A Course plan for Poland's Future Teachers."* <http://civnet.org/teaching/lesspln/sillabus.htm> (May 1994).